Managementkonzepte | 41
Herausgegeben von
Klaus Götz | Katrin Böttcher | Alexandra Merkert

Katrin Böttcher | Alexandra Merkert [Hrsg.]

Neurodiversität und Legasthenie in Bildung und Beruf

Herausforderungen verstehen, Ressourcen nutzen, Potenziale entfalten

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Managementkonzepte

Herausgegeben von

Univ.-Prof. Dr. Klaus Götz
Prof. Dr. Katrin Böttcher
Dr. Alexandra Merkert

Band 41

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Katrin Böttcher | Alexandra Merkert [Hrsg.]

Neurodiversität und Legasthenie in Bildung und Beruf

Herausforderungen verstehen, Ressourcen nutzen, Potenziale entfalten

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Unser besonderer Dank gilt dem Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V. und seinen Landesverbänden sowie der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau für die finanzielle Unterstützung dieser Publikation im Open-Access-Format.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2025

© Die Autor:innen

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-3371-3
ISBN (ePDF): 978-3-7489-6334-9

DOI: https://doi.org/10.5771/9783748963349

Onlineversion
Nomos eLibrary

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Für C
Du bist der Grund, warum dieses Buch entstanden ist.
Für dich – und für all jene, die die Welt auf ihre eigene
Weise lesen und verstehen.
Und genau das macht sie reicher.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Karin Landerl

Neurodiversität und Legasthenie in Bildung und Beruf: Herausforderungen verstehen, Ressourcen nutzen, Potenziale entfalten – ein Vorwort

Die Erfindung des Buchdrucks im 16. Jahrhundert gilt als eine unermesslich wichtige technische Innovation, die die schriftliche Dokumentation und Verfügbarkeit von Wissen und Informationen aller Art erst ermöglicht hat. Einen ähnlich bedeutsamen technologischen Entwicklungsschritt erleben wir aktuell im Zuge der Digitalisierung, welche geschriebene Informationen jederzeit und unkompliziert für uns alle zugänglich macht. Zwischen diesen beiden technischen Meilensteinen liegt ein ebenfalls nicht zu unterschätzender kultureller: Die Einführung der Schulpflicht, die auf dem Konzept beruht, dass jedes Kind lesen lernen soll, um an der schriftsprachlichen Kommunikation teilhaben zu können. Aber *kann* tatsächlich jedes Kind lesen lernen? Zwar hört man häufig die Annahme, dass früher, als schulischer Unterricht vielleicht noch stärker auf die „Basics" des Lesens, Schreibens und Rechnens fokussiert war, tatsächlich alle Kinder lesen gelernt hätten – aber diese Annahme entspricht vermutlich nicht den historischen Tatsachen. Vielmehr kam dem Lesen im Alltag nicht für alle Menschen eine derart hohe Relevanz zu, wie dies heute der Fall ist, sodass geringe Lesekompetenzen kaum gravierende Einschränkungen mit sich brachten.

Die Menschheit benötigte Tausende von Jahren zur Entwicklung der heute gebräuchlichen Schriftsysteme. De facto ist es mehr als erstaunlich, dass die meisten Kinder diese hochkomplexe kognitive und kulturelle Leistung ontogenetisch innerhalb weniger Monate nachvollziehen können – und eigentlich ist wenig verwunderlich, dass dies nicht allen Kindern problemlos gelingt. Die Hypothese des neuronalen Recyclings (Dehaene, 2010) besagt, dass unser Gehirn für diese relativ neuen kulturellen Erfordernisse Strukturen und Schaltkreise benutzt, die evolutionsbiologisch bisher andere Funktionen hatten. Neben der okzipito-temporalen Struktur des Gyrus fusiformis, welcher laut der Theorie von Dehaene in einem Abschnitt eine Spezialisierung von allgemeiner visueller Objekterkennung zur Verarbeitung visueller Wortformen erfahren hat, sind hier vor allem Prozesse der Sprachverarbeitung zu nennen.

Lange Zeit hat sich die Forschung hier auf die phonologische Verarbeitung konzentriert, was vermutlich der Dominanz der englischsprachigen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Forschung zuzuschreiben ist. Das komplexe und intransparente englische Schriftsystem erschwert Kindern mit phonologischen Defiziten den Erwerb ungemein. Deutsch ist so wie die meisten anderen alphabetischen Orthografien in die Leserichtung sehr zuverlässig. Daher können im Kontext des Leseerwerbs auch Kinder mit schwachen phonologischen Leistungen häufig eine hinreichende phonologische Bewusstheit (also die Fähigkeit, Sprachlaute zu erkennen und zu manipulieren) und Lesegenauigkeit entwickeln. In die Schreibrichtung sind Deutsch und viele andere Orthografien aufgrund etymologischer und morphologischer Komplexitäten deutlich inkonsistenter. Interessanterweise spielt die phonologische Bewusstheit in Studien mit deutschsprachigen Kindern für Rechtschreiben eine größere Rolle als für Lesen (Moll & Landerl, 2009). Hier geht die Bedeutung wesentlich über die Fähigkeit zur Lautsegmentation hinaus: Fehler im lautorientierten Schreiben sind selbst bei Kindern mit Lernstörungen eher die Ausnahme, allerdings fehlen typischerweise orthografische Marker wie Doppelkonsonanten oder -vokale oder das „stumme h". Offenbar werden Gedächtniseinträge für Schriftwörter in unserem kognitiven System eng mit dem korrespondierenden Sprechwort vernetzt (Ehri, 2020). Diese Verschmelzung von Sprech- und Schriftwort gelingt Kindern mit phonologischen Defiziten vermutlich weniger gut.

In den letzten Jahren befasst sich auch die internationale Forschung zunehmend mit morphologischer Verarbeitung (also Wortbildungsprozesse wie Flexion, Derivation und Kompositabildung) und ihrer Rolle für den Schriftspracherwerb. Für die morphologisch reiche deutsche (Schrift-)Sprache ist diese Perspektive natürlich von hoher Relevanz und wurde auch nie außer Acht gelassen.

Leseleistungen setzen sich aus unterschiedlichen Teilkomponenten (vor allem Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis) zusammen, die in der Gesamtpopulation normalverteilt sind. Das untere Ende dieser Leistungsverteilung wird als Lese- und/oder Rechtschreibstörung, Legasthenie oder Dyslexie bezeichnet, wobei hier je nach Kontext unterschiedliche Cut-offs angewendet werden. Personen mit Legasthenie haben also keine grundlegend andere Leseverarbeitung, sondern eine weniger effiziente. In unserer schriftsprachbasierten Informationsgesellschaft ergeben sich aus dieser ineffizienten Leseverarbeitung wesentliche Nachteile, die es gilt bestmöglich auszugleichen. Dieser Ausgleich ist nicht nur aus der Perspektive Betroffener relevant. Vielmehr können die Ressourcen und Potenziale jeder einzelnen Person (jenseits der eingeschränkten Leseleistung) relevante gesellschaftliche Beiträge leisten, auf die wir nicht verzichten können. Es ist also von zentraler Bedeutung, die langfristigen Bildungs- und Berufschancen für Personen mit Legasthenie vollumfänglich aufrechtzuerhalten.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Legasthenie - eine spezifische Lernstörung?

Legasthenie wird oft als eine „spezifische" oder „umschriebene" Beeinträchtigung der Lernentwicklung konzipiert. Damit ist gemeint, dass abgesehen von den schriftsprachlichen Beeinträchtigungen eine unauffällige Entwicklung durchlaufen wird. Derart spezifische Beeinträchtigungen existieren und sie können sogar so spezifisch sein, dass sie nur das Lesen oder nur das Rechtschreiben betreffen, während die jeweils andere schriftsprachliche Teilleistung altersgemäß entwickelt ist (Moll & Landerl, 2009). Allerdings gehen mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben auch häufig andere Probleme einher (Pennington et al., 2019, Schulte-Körne, 2010). Zu den assoziierten Beeinträchtigungen zählen Störungen der Rechenleistung (Dyskalkulie), der Sprachentwicklung und der Aufmerksamkeit (AD(H)S). Auch affektive Störungen wie Ängste und depressive Gefühle können auftreten. Hierbei handelt es sich nicht um rein sekundäre Beeinträchtigungen, die sich als Folge der schriftsprachlichen Defizite entwickeln. Das komplexe Gefüge der Rahmenbedingungen für Assoziationen mit anderen Störungen wird bisher noch wenig verstanden. Aufgrund des Konzepts der „spezifischen" Lernstörung hat die Forschung sich lange Zeit nicht mit diesem Thema befasst. Vielmehr wurden (und werden auch weiterhin) zusätzliche Diagnosen und Beeinträchtigungen oftmals gar nicht erfasst, sodass unklar bleibt, ob komorbide Beeinträchtigungen die Ergebnisse beeinflussen. Oder aber zusätzliche Diagnosen fungierten als Ausschlusskriterien. Dies ist methodischen Anforderungen geschuldet, schränkt aber gleichzeitig die Generalisierbarkeit der erzielten Befunde auf Personen mit komorbiden Beeinträchtigungen ein und wird somit der Diversität und Heterogenität der untersuchten Studienpopulation nicht hinreichend gerecht.

Erfreulicherweise werden in letzter Zeit immer mehr Studien durchgeführt, die die Assoziationen und Dissoziationen von Lernentwicklungsstörungen explizit zum Forschungsgegenstand haben. So wird etwa untersucht, inwiefern kognitive Prädiktoren der Legasthenie und der Dyskalkulie überlappen (z. B. Jöbstl et al., 2022; Korpipää et al., 2017). Hier zeigt sich, dass das schnelle Benennen (Rapid Automatized Naming) sowohl mit der Lese- als auch mit der Rechenflüssigkeit assoziiert ist. Einige Studien berichten, dass auch die phonologische Bewusstheit mit der Rechenleistung assoziiert sei. Hier wird aber oft nicht hinreichend zwischen sublexikalischer Phonologie (also dem Verständnis für Lautsegmente) und lexikalischer Phonologie auf Wortebene differenziert. Das phonologische Gedächtnis spielt ohne Zweifel eine wesentliche Rolle beim Rechnen, etwa beim Abspeichern von numerischem Faktenwissen wie dem Ein-mal-Eins. Allerdings ist unklar, welche unmittelbare Relevanz die Fähigkeit zur Zerlegung von Wörtern in

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

einzelne Sprachlaute für die Rechenleistungen haben sollte. Viele Kinder mit phonologischen Defiziten sind sowohl auf lexikalischer als auch auf sublexikalischer Ebene beeinträchtigt und entwickeln dann möglicherweise auch komorbide Lernentwicklungsstörungen im Lesen und Rechnen. Dass die metalinguistische Kompetenz der expliziten phonologischen Bewusstheit tatsächlich einen kausalen Beitrag zur Entwicklung von Rechenleistungen leistet, hat die Forschung bisher nicht überzeugend belegt.

Zukünftig wird also ein detaillierter Blick auf das komplexe Zusammenwirken von neurobiologischen, kognitiven, affektiven und umweltbedingten Faktoren erforderlich sein, um die Diversität und Heterogenität von Lernentwicklungsstörungen besser zu verstehen. Aktuell lässt sich festhalten, dass sich die Forschung in den letzten Jahrzehnten deutlich von monozu multikausalen Verursachungsmodellen von Lernentwicklungsstörungen bewegt (Pennington, 2006). Eine wesentliche Aufgabe der neurokognitiven Forschung besteht in den nächsten Jahren in der Ausdifferenzierung solcher Modelle, sodass sie die realen Lebenssituationen von Personen mit Legasthenie tatsächlich abbilden können.

Implikationen für Diagnose und Intervention

Die Notwendigkeit der Diagnose einer Lernentwicklungsstörung ergibt sich insbesondere aus dem speziellen Förder- und Unterstützungsbedarf. Eine fundierte und differenzierte Diagnostik des aktuellen Entwicklungsstandes dient dabei als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines maßgeschneiderten Förderprogramms. Wissenschaftlich kontrollierte Studien belegen überzeugend die Wirksamkeit einer phonologisch und morphologisch gestützten Lese- und/oder Rechtschreibförderung (Galuschka et al., 2014, Ise et al. 2012, vgl. auch Lenhard et al. in diesem Band). Derartige Interventionsmaßnahmen zielen darauf ab Kinder dabei zu unterstützen, die Beziehungen zwischen Sprache und Schrift besser zu verstehen. Für andere Fördermaßnahmen, die auf das Training eines vermuteten Verursachungsfaktors abzielen, aber nicht Lesen und/oder Rechtschreiben direkt trainieren, liegen keine überzeugenden Befunde zur Wirksamkeit vor. Möglicherweise liegt dies an der Heterogenität der Lese-/Rechtschreibstörung: Der in den Fokus genommene Verursachungsfaktor liegt vielleicht nur bei einem Teil der geförderten Stichprobe vor, während andere Kinder von Anfang an keine Defizite in dieser Domäne aufweisen, sodass ein Training nicht wirksam ist. Und selbst wenn der vermutete Verursachungsfaktor durch ein Training verbessert werden kann, ist der Transfer dieser Verbesserung auf die alltags-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

relevanten schriftsprachlichen Leistungen fraglich. Effizienter ist daher, die schriftsprachlichen Leistungen selbst gezielt in den Fokus zu nehmen. So wird das komplexe neurokognitive Netzwerk des Lesens in seiner Gesamtheit gezielt trainiert und kann mit der Zeit seine Effizienz steigern.

Wichtig ist, dass diese systematische Herangehensweise an die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen nicht nur für Kinder mit Legasthenie hilfreich ist, sondern den Lese- und Rechtschreibunterricht allgemein verbessern können, sodass auch die anderen Kinder in der Klasse profitieren. So werden also aus einer Sonderbehandlung für Wenige effiziente Unterstützungsmaßnahmen, die der Allgemeinheit zugutekommen, im Sinne eines inklusiven und differenzierten Unterrichts.

Für den Förderplan ist auch die Berücksichtigung assoziierter Entwicklungsprobleme relevant. Besteht für die Rechenleistungen ebenfalls Förderbedarf, so wird zu entscheiden sein, wieviel Zeit wann für die Arbeit in welcher Domäne zur Verfügung steht. Textaufgaben können gleichzeitig Leseverständnis und mathematisches Verständnis trainieren, sollten allerdings mit großem Bedacht eingesetzt werden, um eine Überforderung zu vermeiden. Bei begleitenden Aufmerksamkeitsdefiziten sollten die Fördereinheiten kurz, aber dafür häufig eingeplant werden. Dass die sozioemotionale Situation des Kindes zu berücksichtigen ist, versteht sich von selbst und findet nun auch in ersten Interventionsprogrammen explizit Eingang, indem typische schwierige Situationen im schulischen Alltag (z. B. im Unterricht laut vorlesen müssen) besprochen und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und eingeübt werden. Während kleinteilige schriftsprachliche Übungen und insbesondere wiederholendes Üben durch interessant gestaltete digitale Instrumente inzwischen sehr gut unterstützt werden können, benötigt die langfristige Gesamtplanung eines Interventionsprogramms umfassende Expertise und Fachkompetenz.

In vielen Fällen kann eine kompetente Betreuung die schulische Laufbahn wesentlich erleichtern, obwohl bestimmte Leistungseinschränkungen langfristig bestehen bleiben. Daher ist es wichtig, berufliche Betätigungsfelder zu identifizieren bzw. zu entwickeln, die es Personen mit Legasthenie ermöglichen, ihre individuellen Talente einzusetzen und weiterzuentwickeln und die bestehenden Leistungsbeschränkungen bestmöglich zu kompensieren. Die Begabungen und Talente von Personen mit Legasthenie sind ebenso variabel und breit gestreut wie die von Personen mit unauffälliger Leseentwicklung, daher ist für diesen Prozess neben Offenheit und Toleranz auch viel Kreativität erforderlich. Der Arbeitsmarkt wird gerade in einer Zeit, in der sich Berufsbilder schnell und massiv verändern, von jungen Menschen, die sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst sind, jedenfalls profitieren.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Karin Landerl ist Entwicklungspsychologin und seit 2010 Professorin an der Universität Graz. Sie studierte Psychologie und Sprachwissenschaft in Salzburg, promovierte 1996 und habilitierte sich 2003. Ihre Forschung fokussiert auf Schriftspracherwerb und Lese-Rechtschreib-Störungen. Internationale Forschungsaufenthalte führten sie u. a. nach London,Amsterdam und Sydney. Von 2006 bis 2010 war sie Professorin an der Universität Tübingen und Principal Investigator im Exzellenzcluster „Centre for Integrative Neuroscience". Sie leitet nationale und internationale Projekte und publiziert regelmäßig zu kognitiven und entwicklungspsychologischen Grundlagen von Lernstörungen.

Literatur

Dehaene, S. (2010). *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. Albrecht Knaus Verlag.

Ehri, L.C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly, 55*(1), 45-60.

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PloS ONE, 9*(2), e89900.

Ise, E., Engel, R.R., & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? *Kindheit und Entwicklung, 21*, 122–136.

Jöbstl, V., Steiner, A.F., Deimann, P., Kastner-Koller, U., & Landerl, K. (2023). A-B-3 – Associations and dissociations of reading and arithmetic: Is domain-specific prediction outdated? *PloS One 18*(5), e0285437.

Korpipää, H., Koponen, T., Aro, M., Tolvanen, A., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., et al. (2017). Covariation between reading and arithmetic skills from Grade 1 to Grade 7. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 131–40.

Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading, 13*(5), 277-289.

Pennington, B.F. (2006). From single to multiple models of developmental disorders. *Cognition, 101*(2), 385–413.

Pennington, B.F., McGrath, L.M., & Peterson, R.L. (2019). *Diagnosing learning disorders: From science to practice* (3rd ed.). Guilford.

Schulte-Körne, G. (2010). Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung. *Deutsches Ärzteblatt International, 107*(41), 718-727.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Inhalt

Karin Landerl

Neurodiversität und Legasthenie in Bildung und Beruf: Herausforderungen verstehen, Ressourcen nutzen, Potenziale entfalten – ein Vorwort 7

Katrin Böttcher & Alexandra Merkert

Legasthenie als Teil der Vielfalt: Auf dem Weg zur inklusiven Bildungs- und Arbeitswelt 17

Einordnung: Neurodiversität und Legasthenie – Vielfalt verstehen und nutzen

Annette Höinghaus

Legasthenie: eine lebenslange Reise – ein Einblick vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. 41

Wolfgang Lenhard

Legasthenie – Definition, Ursachen, Diagnostik und Förderung 63

Tiemo Grimm

Genetik der Legasthenie 83

Michaela Maurer

Rechtliche Rahmenbedingungen im Umgang mit Legasthenie und anderen Teilleistungsstörungen 91

Andreas Seidel & Richard Rosenberger

Einfluss von Barrieren und Förderfaktoren auf verschiedene Lebensbereiche bei Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) 115

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Erdmuthe Meyer zu Bexten & Randy Uelman
Digitale Inklusion: Barrierefreie IT und ihre Bedeutung für Menschen mit Legasthenie und Neurodiversität 133

Rainer Becker
Legasthenie: Herausforderungen und Begleiterscheinungen 163

Bildung: Legasthenie und die Gestaltung von Lernumgebungen

Gerhard Brand
Zwischenruf aus der Praxis – Legasthenie in der Schule 173

Misia Sophia Doms
Mündliche Kommunikation, (Lern-)Raumgestaltung und Interaktion im LRS-freundlichen Klassenzimmer – holistische Überlegungen 179

Caterina Gawrilow & Alexandra Schmitterer
Legasthenie und ADHS: Ursprung, Identifikation und Förderung im Schulalltag aus wissenschaftlicher Perspektive 201

Angela Ehlers
Inklusive lerntherapeutische Möglichkeiten für die Schule 227

Anita Bagger
Praxis-Einblick: Lerntherapie in Schule 251

Michael Taylor
Fairley House School: Ein Leuchtturm für Legasthenie-Unterstützung in Großbritannien 281

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Michael Dürphold, Dominic Stoffel & Christine Schorn-Thiery
Gelungenes Übergangsmanagement: Eingliederung neuer Schüler:innen in die weiterführende Schule – jeder ist willkommen 299

Beruf: Neurodiversität am Arbeitsplatz – Herausforderungen, Potenziale und Inklusion

Timo Lorenz & Jannick Schneider
Legasthenie im Betrieb: Ein Praxisratgeber zur Integration in Unternehmen 317

Katrin Böttcher & Laura Venz
Legasthenie am Arbeitsplatz: Psychosoziale Herausforderungen und Wege zu mehr Inklusion 337

Almut Kirschbaum & Stefanie Hanke
Inklusive Ausbildung im Handwerk im Kontext von Legasthenie 355

Sebastian Hennings
Inklusion am Arbeitsplatz am Beispiel des Bundesverwaltungsamtes: Erfahrungen aus der Sicht eines Legasthenikers 375

Mareike Albrecht
Legasthenie im Kontext der Karriere: Es geht trotz Legasthenie – ein Beispiel 397

Tiemo Grimm und Martin Grimm
Erfolgreich mit Legasthenie – Eine familiäre Perspektive auf Legasthenie in der Schule und im Berufsleben 419

Debora Murseli
Exkurs: Autism at Work bei SAP 451

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Katrin Böttcher & Dr. Alexandra Merkert

Legasthenie als Teil der Vielfalt: Auf dem Weg zur inklusiven Bildungs- und Arbeitswelt

Einführend soll zunächst auf die Thematik und Zielsetzung des Sammelbandes eingegangen, Legasthenie im Rahmen von Neurodiversität verortet und ein Überblick über die enthaltenen Beiträge gegeben werden. Die thematischen Schwerpunkte und Perspektiven des Bandes werden eingeordnet und in ihren Zusammenhängen dargestellt.

Neurodiversität ist ein Konzept, das die Vielfalt neurologischer Unterschiede anerkennt und wertschätzt. Der Begriff wurde Ende der 1990er Jahre eingeführt und hebt hervor, dass neurologische Unterschiede wie beispielsweise Autismus, ADHS oder Legasthenie natürliche Variationen des menschlichen Denkens darstellen und nicht (nur) als Defizite oder Störungen betrachtet werden sollten (Singer, 1999). In Bildung und Arbeitswelt gewinnt das Konzept der Neurodiversität zunehmend an Bedeutung, da es neue Perspektiven auf Inklusion und die Förderung individueller Potenziale eröffnet.

Im Kontext von Legasthenie bedeutet dies, dass das Vorhandensein solcher Unterschiede nicht nur determinierend betrachtet wird, sondern diese Unterschiede in der kognitiven Informationsverarbeitung zunächst einmal anerkannt werden, um auf dieser Basis die Bedürfnisse und Bedarfe von Betroffenen berücksichtigen und ihre Potenziale fördern zu können. Legasthenie, auch als Dyslexie oder in aktuellen Klassifikationssystemen (siehe BfArM, 2025) als Lese- und Rechtschreibstörung (kurz: LRS) bezeichnet, ist eine spezifische Form neurologischer Unterschiedlichkeit und gehört international zu den häufigsten Lernschwierigkeiten. Man schätzt, dass weltweit ca. 3–11 % der Kinder und Jugendlichen betroffen sind (Galuschka & Schulte-Körne, 2016). Sie ist durch Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens gekennzeichnet, die nicht durch mangelnde Intelligenz oder unzureichende Bildung erklärt werden können (Schulte-Körne & Remschmidt, 2003).

Neurologische Unterschiede, die unter den Begriff der Neurodiversität fallen, haben weitreichende Auswirkungen auf Lernen und Teilhabe in der Gesellschaft. Als Teil der Neurodiversität weist Legasthenie auf die natürliche Vielfalt kognitiver Fähigkeiten hin und erfordert adaptive pädagogische Ansätze, die individuelle Bedürfnisse und Bedarfe berücksichtigen. Die ge-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sellschaftlichen und individuellen Herausforderungen, die mit Legasthenie verbunden sind, umfassen oft Stigmatisierung und einen erhöhten Druck im schulischen und beruflichen Umfeld, der mit starken Misserfolgs- und Ausgrenzungserfahrungen verbunden sein kann. Es stellt sich daher die Frage, wie gesellschaftliche Strukturen die unterschiedlichen Voraussetzungen der kognitiven Informationsverarbeitung angemessen berücksichtigen können, um die negativen Auswirkungen zu reduzieren.

Der vorliegende Sammelband mit Beiträgen zu Legasthenie als einer Facette von Neurodiversität im alltäglichen Leben, wozu auch Schule und Arbeitswelt gehören, untersucht Ansätze zur Unterstützung von Betroffenen mit Legasthenie als einem Teil der Vielfalt im Sinne eines inklusiven Verständnisses. In Anbetracht der neurologischen Besonderheiten, aber auch der Verschiedenheit unterschiedlicher Ausprägungen ist es von Bedeutung, ein Verständnis für die individuellen Bedürfnisse, Bedarfe und Potenziale neurodiverser Menschen zu entwickeln. Von einer sensiblen und gezielten Förderung Betroffener auf den unterschiedlichen Etappen ihres Bildungs- und Arbeitswegs kann letztlich nicht nur das Individuum in Bezug auf seine Lebensqualität, sondern auch die Gesellschaft profitieren, die durch die Leistungsfähigkeit aller ihrer Mitglieder gewinnt (siehe dazu auch Moll, Georgii, Tunder & Schulte-Körne, 2023).

Um vor diesem Hintergrund sowohl übergreifende Themen und Problematiken abzubilden als auch gezielt auf die Lebensbereiche Schule und Arbeitswelt einzugehen, umfasst der Sammelband folgende drei Bereiche.

1. Einordnung: Neurodiversität und Legasthenie – Vielfalt verstehen und nutzen
2. Bildung: Legasthenie und die Gestaltung von Lernumgebungen in der Schule
3. Beruf: Neurodiversität am Arbeitsplatz – Potenziale und Inklusion

Diese Bereiche werden nachfolgend ebenso wie die unter ihnen versammelten Beiträge näher vorgestellt. In Anknüpfung daran werden abschließend die Ziele des Sammelbandes dargelegt.

1 Einordnung: Neurodiversität und Legasthenie – Vielfalt verstehen und nutzen

Menschen mit Legasthenie stehen im Laufe ihres Lebens vor vielfältigen Herausforderungen, die nicht nur mit Risiken hinsichtlich ihres schulischen und beruflichen Werdegangs, sondern auch in Bezug auf ihr psychisches

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wohlbefinden einhergehen können (Weinreich, Haberstroh, Schulte-Körne & Moll, 2023). Diese Schwierigkeiten können in verschiedenen Lebensphasen unterschiedlich ausgeprägt sein, beeinträchtigen jedoch allgemein die Lebensqualität und Chancengleichheit. Die Auswirkungen von Legasthenie beschränken sich nicht nur auf akademische und berufliche Bereiche, sondern beeinflussen auch soziale Interaktionen und Beziehungen. Dies kann zu Gefühlen der Isolation und Frustration führen, was wiederum die psychische Gesundheit und Lebenszufriedenheit von Betroffenen und sogar ihrem Umfeld beeinträchtigt (Abd Rauf, Ismail, Balakrishnan, & Haruna, 2018). Beispielsweise zeigte eine Studie von Soriano-Ferrer, Morte-Soriano, Begeny, and Piedra-Martínez (2021), dass der Stress, den Eltern von Kindern mit Legasthenie erleben, die Familiendynamik belasten und zu erhöhter ängstlicher Besorgtheit (*anxiety*) beitragen kann.

Gesellschaftliche Vorurteile, negative Einstellungen von Autoritätspersonen und bürokratische Hürden verschärfen diese Herausforderungen weiter. Sie wirken sich negativ auf das Selbstwertgefühl, die schulischen Leistungen und die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Legasthenie aus (Nalavany, Logan & Carawan, 2018). Insbesondere bürokratische Hindernisse erschweren den Zugang zu notwendigen Unterstützungsangeboten, da viele Systeme nicht inklusiv gestaltet sind. Dies kann bei Betroffenen ein Gefühl der Isolation und Unzulänglichkeit verstärken, da sie sich in Strukturen bewegen, die ihre Bedürfnisse und Bedarfe nicht ausreichend berücksichtigen (Li, Wong, & Chiu, 2024).

Um diese Barrieren abzubauen, sind umfassende Maßnahmen erforderlich, die Bewusstsein schaffen, Zugänglichkeit verbessern und Inklusion fördern. Die Integration von Hilfstechnologien wie Text-zu-Sprache- und Diktiersoftware in Bildungs- und Arbeitsumgebungen kann die Herausforderungen von Legasthenie erheblich mildern. Solche Technologien ermöglichen es Betroffenen, besser mit schriftlichen Inhalten umzugehen und ihre Potenziale auszuschöpfen (Macdonald & Cosgrove, 2019).

Darüber hinaus ist die Förderung digitaler Barrierefreiheit entscheidend, um Menschen mit Legasthenie bei der Nutzung von Online-Umgebungen zu unterstützen. Dazu gehören beispielsweise benutzer:innenfreundliche Schnittstellen und Authentifizierungsverfahren, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Bedarfe von Menschen mit Leseschwierigkeiten zugeschnitten sind (Alanazi, Renaud, & Tal, 2023; Mulliken & Djenno, 2018). Durch die Beseitigung digitaler Barrieren kann ein inklusiveres Umfeld geschaffen werden, das die Teilhabe an Bildung und Beruf ermöglicht.

Um den Weg zu einem zunehmend inklusiven Bildungs- und Arbeitsumfeld zu ebnen, startet der vorliegende Sammelband mit Beiträgen, die für Probleme sensibilisieren, aber auch über Diagnostik und Förderung,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

genetische Einflüsse, rechtliche Rahmenbedingungen sowie barrierefreie IT informieren und Handlungsimpulse setzen.

So thematisiert Annette Höinghaus in ihrem Beitrag die Herausforderungen, mit denen Menschen mit Legasthenie in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf konfrontiert sind. Fehlende Förderung, unzureichende schulrechtliche Regelungen und gesellschaftliche Vorurteile führen dazu, dass ihre Potenziale oft nicht erkannt werden. Besonders die mangelnde Digitalisierung in Schulen erschwert die Chancengleichheit, obwohl technische Hilfsmittel bereits heute viele Barrieren abbauen könnten. Nachteilsausgleiche und individuelle Fördermaßnahmen sind essenziell, werden jedoch uneinheitlich umgesetzt. Zudem verweist Höinghaus auf psychische Belastungen durch schulischen Druck und fehlende Unterstützung. Im Berufsleben stehen Menschen mit Legasthenie vor weiteren Herausforderungen, da Vorurteile bei der Auswahl von Bewerbenden bestehen. Gleichzeitig zeigt sich ein Wandel: Die Digitalisierung und der Fachkräftemangel führen zu einer wachsenden Akzeptanz. Höinghaus plädiert für ein Umdenken in Bildung und Gesellschaft, damit Legasthenie nicht mehr als Hindernis, sondern als Teil neurodiverser Kompetenzvielfalt betrachtet wird.

Wolfgang Lenhard gibt in seinem Beitrag einen umfassenden Überblick über die Ursachen von sowie Diagnostik und Förderansätze bei Legasthenie, die, wie einführend erwähnt, gemäß internationaler Klassifikationssysteme als Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) bezeichnet wird (BfArM, 2025). Er thematisiert dabei die vielfältigen Ursachen, darunter auch genetische und neurologische. Eingegangen wird außerdem auf Entwicklungen im Bereich der Diagnostik: Während früher vor allem eine Diskrepanz zwischen Intelligenz und den schriftsprachlichen Leistungen entscheidend war, richtet sich der Fokus zunehmend stärker auf die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben selbst. Lenhard betont die Bedeutung individueller Förderung, die je nach Alter variiert – von präventiver Sprachförderung im Vorschulalter bis hin zu spezifischen Therapieansätzen für betroffene Kinder und Jugendliche. Zudem hebt er hervor, dass Nachteilsausgleiche notwendig sind, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Abschließend plädiert er dafür, die Potenziale von Menschen mit LRS nicht zu übersehen und sich für deren Teilhabe einzusetzen.

Tiemo Grimm untersucht die genetischen Grundlagen der Legasthenie. Bereits frühe Studien zeigten eine familiäre Häufung, die auf eine genetische Ursache hinweist. Moderne molekulargenetische Analysen haben über 60 Genorte identifiziert, die mit der Störung in Verbindung stehen. Die Vererbung der Legasthenie erfolgt komplex, wobei meist mehrere Gene und Umweltfaktoren beteiligt sind. In manchen Familien lässt sich jedoch ein autosomal dominanter Erbgang feststellen. Zwillingsstudien belegen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

eine hohe Heritabilität (Erblichkeit) von 60–70 %, insbesondere für Rechtschreibfähigkeiten. Molekulargenetische Untersuchungen haben spezifische Regionen auf den Chromosomen 6, 15 und 4 identifiziert. Eine groß angelegte Studie mit über einer Million Teilnehmenden bestätigte 42 genetische Marker, die mit der Legasthenie assoziiert sind. Trotz bedeutender Fortschritte in der Genetik bleibt die klinische Diagnostik das zentrale Mittel zur Erkennung von Legasthenie. Grimm betont die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit, um Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Michaela Maurer beleuchtet aus juristischer Perspektive die rechtlichen Rahmenbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten bei Legasthenie. Sie betont die Bedeutung von Nachteilsausgleichen und „Notenschutz" zur Sicherung von Chancengleichheit, basierend auf § 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe bei seelischer Behinderung). Dabei thematisiert sie unter anderem organisatorische Herausforderungen wie die Dauer von Antragsverfahren und die Rolle fachärztlicher Gutachten im Entscheidungsprozess. Maurer zeigt auf, dass Betroffene Diskriminierung erfahren können und fordert gezielte Förderung, um schulische und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Der Artikel gibt praktische Hinweise für Eltern und Fachkräfte, etwa zum Umgang mit Jugendämtern oder alternativen Fördermöglichkeiten wie dem Bildungs- und Teilhabepaket. Abschließend plädiert sie für eine stärkere gesellschaftliche Sensibilisierung und rechtliche Verbesserungen, um langfristige Benachteiligungen abzubauen.

Andreas Seidel und Richard Rosenberger befassen sich in ihrem Beitrag mit den Auswirkungen der LRS auf verschiedene Lebensbereiche. Sie betonen die Bedeutung von Umweltfaktoren für die Teilhabe betroffener Personen und zeigen auf, dass LRS nicht nur zu Problemen beim Lesen und Schreiben führt, sondern auch tiefgreifende Beeinträchtigungen in Bereichen wie Arbeit, Kommunikation und der zwischenmenschlichen Interaktionen mit sich bringen kann. Ein zentraler Punkt ihrer Studie ist die Rolle von Barrieren, die durch gesellschaftliche Vorurteile, negative Einstellungen von Autoritätspersonen und bürokratische Hürden, wie die Beantragung von Nachteilsausgleichen, entstehen. Gleichzeitig betonen sie, dass gezielte Unterstützung durch technische Hilfsmittel, mehr Zeit für Aufgaben und die Vermittlung von Wissen und Informationen zu Legasthenie dazu beitragen können, diese Barrieren abzubauen und die Teilhabe zu fördern. Seidel und Rosenberger sprechen sich für eine umfassende Betrachtung von LRS im bio-psycho-sozialen Modell aus, das alle relevanten Dimensionen der Störung berücksichtigt und die Bedeutung individuell zugeschnittener Fördermaßnahmen in Schule, Beruf und Alltag unterstreicht.

Erdmuthe Meyer zu Bexten und Randy Uelman untersuchen die Bedeutung digitaler Barrierefreiheit für Menschen mit Legasthenie und anderen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

neurodiversen Merkmalen. Sie beleuchten sowohl rechtliche Rahmenbedingungen als auch technologische Entwicklungen zur Förderung digitaler Teilhabe. Digitale Barrieren schränken insbesondere für Menschen mit Behinderungen den Zugang zu digitalen Angeboten ein. Standards wie die Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) sowie gesetzliche Vorgaben wie das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz (BFSG) sollen digitale Angebote inklusiver gestalten. Das Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT in Hessen unterstützt öffentliche Stellen bei der Umsetzung barrierefreier digitaler Inhalte. Zudem analysieren Meyer zu Bexten und Uelman, wie Technologien wie Künstliche Intelligenz und personalisierte Lernplattformen digitale Teilhabe verbessern können. Meyer zu Bexten und Uelman betonen die wirtschaftlichen Vorteile von Barrierefreiheit für Unternehmen und fordern eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit, um die digitale Inklusion nachhaltig zu verbessern.

Rainer Becker beleuchtet in seinem Beitrag die Herausforderungen und Begleiterscheinungen von Legasthenie, die oft unterschätzt werden. Er verweist auf die Häufigkeit betroffener Schüler:innen mit LRS pro Klasse und fordert eine frühzeitige und intensive Förderung, um negative psychische Auswirkungen zu vermeiden. Becker kritisiert die uneinheitlichen Förderprogramme und Nachteilsausgleiche in den Bundesländern, die den Lernerfolg Betroffener vom Wohnsitz abhängig machen. Er plädiert für bundesweit einheitliche Regelungen und mehr Ressourcen, um gleiche Bildungschancen zu gewährleisten. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Rolle schriftlicher Fähigkeiten in Auswahlverfahren. Becker hinterfragt, ob die Anforderung einer fehlerfreien Rechtschreibung in Zeiten digitaler Hilfsmittel noch zeitgemäß ist, und spricht sich für Nachteilsausgleiche in Einstellungstests aus – auch im öffentlichen Dienst. Er betont die Bedeutung individueller Fähigkeiten und einer inklusiven Lernumgebung, um das Potenzial jeder einzelnen Person zu entfalten. Abschließend fordert Becker eine inklusive Bildungspolitik mit kleineren Klassen und mehr Zeit für Lernende mit besonderen Bedürfnissen und Bedarfen, um eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen.

2 Bildung: Legasthenie und die Gestaltung von Lernumgebungen in der Bildung

Legasthenie zeichnet sich durch andauernde und erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben aus, obwohl Betroffene ansonsten häufig über gute kognitive Fähigkeiten und Stärken in anderen Bereichen verfü-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gen. Die sich hierdurch stellenden Herausforderungen können im Bildungssystem zu weitreichenden Nachteilen führen, da schulische Anforderungen oft auf neurotypische Fähigkeiten ausgerichtet sind und Schriftsprache nicht nur ein bedeutender Lerninhalt, sondern auch ein zentrales Lernmedium darstellt. Sich vor diesem Hintergrund für mehr Chancengleichheit einzusetzen, heißt auch, die Bedürfnisse und Bedarfe neurodiverser Schüler:innen, wozu auch solche mit Legasthenie gezählt werden können, zu berücksichtigen. Dies setzt jedoch eine professionelle Wissensbasis voraus. Ozernov-Palchik und Gaab (2016) betonen, dass ein besseres Verständnis der neurobiologischen Grundlagen von Legasthenie entscheidend für eine frühe Identifikation und Intervention ist. Frühzeitige Maßnahmen können helfen, negative Folgen der schriftsprachlichen Schwierigkeiten zu mildern und die Stärken betroffener Schüler:innen gezielt zu fördern. Genau hier ist unser Bildungssystem gefordert. Denn die Folgen für Betroffene und ihren schulischen und beruflichen Werdegang können z. T. massiv ausfallen, wie auch das Bundesverfassungsgericht in einem Urteil zum Vermerk der Nichtbewertung von Rechtschreibleistungen aus Abiturzeugnissen anerkennt:

> „Während Kinder ohne Legasthenie das Gymnasium mit einem Anteil von 40 bis 75% besuchen, sind es bei Kindern mit Legasthenie trotz gleicher Begabung lediglich 12 bis 27%. Bei Kindern mit einer Legasthenie kommt es sechsmal häufiger zu einem Schulabbruch. Auch die Suizidalitätsrate ist bei legasthenen Jugendlichen deutlich höher. Diese erhebliche psychische Belastung hindert viele junge Menschen mit einer Legasthenie an einer ihrer Begabung entsprechenden Ausbildung und beruflichen Tätigkeit." (Bundesverfassungsgericht, 2023)

Schauen wir auf Wege, die unsere europäischen Nachbarn eingeschlagen haben, fällt auf, dass in Großbritannien umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten wie Legasthenie und Dyskalkulie unter dem Begriff „Specific Learning Difficulties" (SpLD) als Teil des sonderpädagogischen Förderbedarfs („Special Educational Needs", SEN) kategorisiert werden (Department for Education, 2018). In Deutschland gibt es für Legasthenie keinen entsprechenden Status innerhalb der sonderpädagogischen Förderung. Diese Einordnung in Großbritannien ermöglicht eine Förderung durch individualisierte Bildungspläne wie den „Education, Health, and Care Plan" (EHCP) (Children and Families Act, 2014). Der EHCP bildet die rechtliche und finanzielle Grundlage für maßgeschneiderte Unterstützung einschließlich der – je nach Umfang des individuellen Unterstützungsbedarfs – möglichen Kostenübernahme für den Besuch spezialisierter Privatschulen, deren Schwerpunkt auf der Förderung von Schüler:innen mit umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten wie Legasthenie liegt. Ein

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zentrales Qualitätssiegel für Schulen, die Schüler:innen mit SpLD fördern, ist die britische CReSTeD-Zertifizierung (Council for the Registration of Schools Teaching Dyslexic Pupils). Diese Akkreditierung unterscheidet zwischen verschiedenen Schultypen – von vollständig auf Legasthenie spezialisierten Einrichtungen („Dyslexia Specialist Provision") bis hin zu Regelschulen mit zusätzlichen Unterstützungsangeboten („Maintained Sector") (Council for the Registration of Schools Teaching Dyslexic Pupils [CRESTED], 2025). Die Zertifizierung sichert hohe Bildungsstandards, fördert Transparenz und dient Eltern als Orientierungshilfe bei der Schulwahl.

Doch auch andere europäische Länder haben bereits Konzepte zur frühen Erkennung und auch Förderung von Schüler:innen mit Legasthenie entwickelt. So führte z. B. Dänemark einen nationalen Legasthenie-Test ein, der Betroffene ab der dritten Klasse identifizieren soll. Passend zum Test gibt es außerdem Leitfäden für Grundschüler:innen sowie einen IT-Rucksack. Gepackt ist dieser IT-Rucksack mit einem Computer, der mit Software zur Lese- und Schreibunterstützung ausgestattet ist, sowie einem Scanner, der geschriebene Texte in Laute umwandeln kann (Text-to-Speech-Reader) (Eurydice, 2025).

Auch ungünstige Einstellungen von Pädagog:innen gegenüber Legasthenie und mangelnde professionelle Handlungsstrategien können die leistungsbezogene Entwicklung von Schüler:innen beeinträchtigen. Studien zeigen, dass die impliziten Einstellungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit deren Bewertungen, aber auch den objektiv gemessenen Leistungen stehen (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten, 2010; Indrarathne, 2019). Beispielsweise fanden Hornstra et al. (2010) heraus, dass Schüler:innen mit Legasthenie eine schlechtere Bewertung ihrer Schreibleistung erhielten, wenn Lehrkräfte eine negative Einstellung gegenüber Legasthenie hatten. Die negative Einstellung der Lehrkräfte wirkte sich jedoch auch auf die Schüler:innenleistung gemessen durch einen standardisierten Test aus. Dies deutet einerseits auf einen Bestätigungsfehler (Nickerson, 1998) als auch anderseits einen Effekt im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung hin (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Ungünstige Einstellungen können sogar dazu führen, dass Schüler:innen mit Legasthenie Bildungschancen vorenthalten werden (Indrarathne, 2019). Ein Mangel an Bewusstsein und Verständnis für Legasthenie trägt zur Aufrechterhaltung von Stigmatisierung und Diskriminierung im Klassenzimmer bei. Schulungsprogramme, die das Wissen und die Empathie von Lehrkräften fördern, können Abhilfe schaffen und zu günstigeren Einstellungen und Erwartungen im Hinblick auf die Entwicklung der Schüler:innen führen (John & Chandekar, 2023). Damit können sie dazu beitragen, ein unterstützendes und inklusives Lernumfeld zu schaffen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Forschung zeigt auch, dass eine frühzeitige Identifizierung und gezielte Interventionen den schulischen Werdegang von Kindern mit Legasthenie erheblich unterstützen können (Sanfilippo et al., 2019). Die Umstellung von einer reaktiven Herangehensweise (abwarten bis das Kind scheitert) auf ein frühes Erkennen und eine gezielte Förderung (siehe Gearin, Turtura, Kame'enui, Nelson, & Fien, 2020) erfordert u. a. gezielte Diagnostik- und Interventionsstrategien. Lehrkräften kann bei der Früherkennung von Anzeichen insbesondere im schulischen Kontext eine wichtige Bedeutung zukommen (Lenske & Merkert, 2024; Merkert, Wildemann, Herzog & Lenske, 2025). Basierend auf einer soliden diagnostischen Datenbasis können dann evidenzbasierte Fördermaßnahmen optimalerweise schon eingebettet in das Regelschulsystem eingeleitet werden, noch bevor Schüler:innen hinter ihre Altersgenoss:innen zurückfallen (Snowling & Hulme, 2024).

Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron, and Lindamood (2010) zeigten, dass computergestützte Programme zur Leseförderung bei Erstklässler:innen frühen Leseschwierigkeiten vorbeugen können. Es erwies sich als wirksam, die phonologische Bewusstheit, die Dekodierfähigkeiten sowie den Einsatz von Technologie zu fördern. Zudem können positive psychologische Interventionen das Selbstwertgefühl und das akademische Selbstkonzept betroffener Kinder stärken, was ihre Motivation steigern kann (Abu Omar, Kirkman, Scott, Babicova, & Irons, 2024; Zuppardo, Serrano, Pirrone, & Rodriguez-Fuentes, 2023).

Eine umfassende Ausbildung sowie Schulungen von Lehrkräften sind entscheidend, um Legasthenie frühzeitig zu erkennen und wirksame Interventionen umzusetzen. Gut informierte Pädagog:innen können eine unterstützende Lernumgebung schaffen, die verschiedenen Bedürfnissen und Bedarfen gerecht wird und in der individuell angepasste Strategien gewinnbringend eingesetzt werden (Kostaras, Lekka, & Pilafas, 2024).

Die Beiträge im zweiten Themenblock des Sammelbandes beschäftigen sich dementsprechend mit der Gestaltung von Lernumgebungen sowie einer individuellen Unterstützung von Betroffenen aus schulischer Perspektive, wobei auch Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung aufgezeigt werden.

Gerhard Brand beschreibt die Herausforderungen von Kindern mit Legasthenie und Dyskalkulie in der Schule und zeigt das Problem fehlender Strukturen für eine angemessene Förderung auf. Ohne gezielte Unterstützung können Teilleistungsstörungen den Bildungsweg stark beeinträchtigen. Besonders betroffen sind Kinder aus sozial schwächer gestellten Haushalten, die es schwer haben, zusätzliche Hilfen zu erhalten. Lehrkräfte sollen einerseits individuell fördern, sind jedoch andererseits durch administrative Aufgaben und fehlende Ressourcen stark belastet. Dadurch bleibt wenig Zeit für die Diagnostik und Förderung individueller Bedarfe. Proble-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

matisch ist, dass Kinder mit Legasthenie nicht selten unauffällig bleiben und deshalb Gefahr laufen, weniger Unterstützung zu erfahren. Er betont, dass mehr Zeit, Geld und Personal notwendig sind, um Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten und langfristige Nachteile zu vermeiden.

Misia Sophia Doms untersucht in ihrem Artikel die Herausforderungen und pädagogischen Ansätze im Umgang mit Legasthenie, bezeichnet als LRS, im schulischen Kontext. Sie zeigt auf, dass LRS nicht nur bedeutet, Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu haben, sondern auch psychosoziale und kognitive Folgen nach sich ziehen kann. Kinder mit LRS leiden oft unter einem geringen Selbstwertgefühl und emotionalen Problemen. Doms plädiert für einen ganzheitlichen Ansatz, der über die reine Förderung hinausgeht. Ein LRS-freundliches Klassenzimmer sollte strukturierte Lernumgebungen, klare Anweisungen und visuelle Hilfsmittel bieten. Multisensorische Methoden und flexible Lernräume fördern zudem kinästhetisches Lernen. Lehrpersonen sollten die Stärken der Schüler:innen betonen, alternative Leistungsbewertungen nutzen und eine inklusive Schulkultur schaffen. Coping-Strategien und Buddysysteme helfen, Ängste abzubauen und soziale Unterstützung zu bieten. Doms zeigt, dass ein ganzheitlicher Ansatz entscheidend ist, um Schüler:innen mit LRS erfolgreich zu begleiten.

Caterina Gawrilow und Alexandra Schmitterer untersuchen Legasthenie und ADHS ebenfalls von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus und diskutieren deren Ursprünge, Identifikation und Förderung im Schulalltag. Beide Störungen werden als neurodiverse Ausprägungen verstanden und treten häufig gemeinsam auf. Legasthenie, die oft auf ein phonologisches Defizit zurückgeführt wird, geht mit Schwierigkeiten in der Leseflüssigkeit, der Wortschatzentwicklung und darüber hinaus auch der Selbstregulation einher. ADHS äußert sich durch Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität, was das schulische und soziale Leben beeinträchtigt. Die Autorinnen betonen jedoch auch positive Merkmale wie holistische Wahrnehmung und kreatives Denken, die gefördert werden sollten. Der Schulalltag stellt neurodiverse Schüler:innen oft vor besondere Herausforderungen, da sie schneller reizüberflutet sind als ihre neurotypischen Mitschüler:innen. Strukturierte Lernumgebungen, klare Anweisungen und visuelle Hilfsmittel sind angesichts dessen entscheidend, um den Alltag zu meistern. Ein Beispiel für erfolgreiche Förderung ist das Private Gymnasium in Esslingen, das durch klare Strukturen und individuelle Unterstützung neurodiverse Schüler:innen zum Abitur führt. Wieder werden die Stärken eines ganzheitlichen Ansatzes bei der Begleitung neurodiverser Schüler:innen herausgestellt.

Angela Ehlers stellt inklusive lerntherapeutische Möglichkeiten für die Schule vor. Dabei geht sie insbesondere auf den Ansatz der Integrativen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lerntherapie (ILT) ein, der sich nicht nur für Kinder und Jugendliche mit Legasthenie, sondern auch Dyskalkulie eignet. Vorgenommen wird eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Umsetzungsbedingungen einer integrativen Lerntherapie in der Schule, wobei Formen der Zusammenarbeit in multi- bzw. transprofessionellen Teams sowie mit Sorgeberechtigten, zeitliche und räumliche Ressourcen, aber auch bürokratische Hürden und Finanzierungsprobleme thematisiert werden. Angela Ehlers zeigt auf, welchen Mehrwert Integrative Lerntherapie in der Schule entfalten kann, z. B. im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Unterrichtskonzepts, die Entlastung der Lehr- und anderer Fachkräfte sowie erweiterte Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten. Sie sensibilisiert damit für die Bedeutung gelingender Zusammenarbeit aller an der Förderung der Kinder und Jugendlichen beteiligten Fachkräfte, die mit ihrer Arbeit dazu beitragen, dass Betroffene und deren Angehörige wieder an sich glauben und sichtbare Fortschritte erzielen können.

Anita Bagger gibt einen praxisnahen Einblick in die Integrative Lerntherapie (ILT) am Beispiel des Legastheniezentrums Schöneberg. Sie erläutert rechtliche Grundlagen, den Ablauf einer Lerntherapie und geht ebenfalls auf deren Vor- und Nachteile im schulischen Kontext ein. Anhand von Fallbeispielen zeigt sie Herausforderungen und Erfolge der Therapie auf und diskutiert den Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung hin zu einem wertschätzenden Umgang mit Neurodiversität. Ein zentraler Aspekt ist die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder, da wiederholte und als emotional belastend erlebte Misserfolge nicht selten Spuren hinterlassen. Die Therapie kombiniert pädagogische und psychologische Methoden, um Lese-, Rechtschreib- (und ggf. Rechenkompetenzen) sowie exekutive Funktionen zu fördern. Wesentlich ist die Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrkräften. Bagger beschreibt den therapeutischen Ablauf von Diagnostik über individuelle Förderpläne bis hin zu spielerisch gestalteten Sitzungen. Sie betont die Bedeutung schulischer Integration und verweist auf Herausforderungen wie Finanzierungsfragen. Abschließend plädiert sie für eine inklusive Bildung, die individuelle Stärken betont und langfristige therapeutische Maßnahmen reduzieren kann.

Michael Taylor stellt die Fairley House School vor, eine britische Schule speziell für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie. Die 1982 gegründete Schule fördert nicht nur akademische Leistungen, sondern stärkt auch das Selbstvertrauen und die emotionale Entwicklung der Schüler:innen. Ein zentraler Aspekt ist der transdisziplinäre Ansatz. Lehrkräfte, Therapeut:innen und Psycholog:innen arbeiten eng zusammen, um individuelle Lernstrategien zu entwickeln. Kleine Klassen, multisensorische Methoden und maßgeschneiderte Förderpläne gewährleisten gezielte Unterstützung. Ziel

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist es, die Schüler:innen innerhalb von zwei bis drei Jahren auf ein altersgerechtes Niveau zu bringen und eine erfolgreiche Rückkehr an Regelschulen zu ermöglichen. Die Schule bietet zudem technologische Hilfsmittel, Sprachförderung und metakognitive Strategien. Das angeschlossene Assessment Centre führt Diagnosen durch und begleitet die Lernentwicklung. Taylor zeigt, dass die Schule ein Vorbild für die vielfach geforderte ganzheitliche Förderung von Kindern mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten ist.

Michael Dürphold, Dominic Stoffel und Christine Schorn-Thiery zeigen am Beispiel einer deutschen Schule, der Realschule plus und Fachoberschule Dahn, wie eine inklusive Schulkultur gelebt werden kann. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Übergangsmanagement zu, das anhand von Beispielen aus dem Schulalltag vorgestellt wird. Eingegangen wird dabei insbesondere auch auf den Umgang mit Schüler:innen mit Legasthenie. Die Schule setzt auf eine möglichst frühzeitig ansetzende diagnosegestützte individuelle Förderung. Beschrieben werden in diesem Sinne Maßnahmen zur Eingangsdiagnostik, Differenzierung und gezielten Unterstützung ab der fünften Klasse. Die Schule engagiert sich zudem aktiv für einen vertrauensvollen Austausch zwischen den Schulformen im Kontext des Übergangs sowie darüber hinaus natürlich auch innerhalb des Förderteams und mit den Erziehungsberechtigten, um gesammeltes Wissen und Erfahrungen zum Wohle der Schüler:innen zu nutzen. Die Förderung von Leistung und sozialer Integration gehen in diesem Konzept Hand in Hand miteinander.

3 Beruf: Legasthenie am Arbeitsplatz – Herausforderungen, Potenziale und Inklusion

Legasthenie führt im Arbeitsumfeld zu einer Reihe spezifischer Herausforderungen. Betroffene haben Schwierigkeiten mit Aufgaben, die intensives Lesen, Schreiben oder Rechtschreiben erfordern (Doyle & McDowall, 2018). Für viele Betroffene stellt der Umgang mit textintensiven Aufgaben, umfangreicher Dokumentation und Leseanforderungen eine tägliche Hürde dar. Diese Schwierigkeiten beschränken sich nicht nur auf kognitive Aspekte, sondern wirken sich auch auf soziale Interaktionen und das Selbstbild aus (Beer, Engels, Heerkens, & van der Klink, 2014). Das kognitive Profil von Menschen mit Legasthenie ist häufig unausgewogen – während sie in grundlegenden schriftsprachlichen Fähigkeiten Schwierigkeiten haben, können sie in anderen höheren kognitiven Fähigkeiten, wie kreativem Denken

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und Problemlösen, besondere Stärken mitbringen (American Psychiatric Association, 2013; Breaux & Eichstadt, 2019). Menschen mit Legasthenie zeigen oft eine gute Fähigkeit zur ganzheitlichen Informationsverarbeitung, was es ihnen ermöglicht, Zusammenhänge umfänglich zu erfassen (Geiger et al., 2008; Karolyi, Winner, Gray, & Sherman, 2003).

Trotz ihrer Herausforderungen können Menschen mit Legasthenie somit über Stärken verfügen, die im Arbeitsumfeld wertvoll sind, darunter das erwähnte holistische Wahrnehmen und divergentes Denken. Diese sogenannten MIND-Stärken umfassen materielles Denken, vernetztes Denken (englisch: interconnected Thinking), narratives (also erzählerisches) Denken und dynamisches Denken (Eide & Eide, 2023). Sie zeigen zudem nicht selten überdurchschnittliche Fähigkeiten in der visuell-räumlichen Verarbeitung (Geiger et al., 2008; Károlyi & Winner, 2004).

Dennoch stehen Betroffene häufig vor Barrieren, die durch fehlende Unterstützung und Missverständnisse entstehen. Ein mangelndes Bewusstsein für die Bedürfnisse und Bedarfe von Menschen mit Legasthenie führt oft zu Stigmatisierung durch Kolleg:innen und Führungskräfte. Menschen mit Legasthenie sind häufig zögerlich mit der Offenlegung ihrer Diagnose, da sie negative Konsequenzen fürchten. Diese Umstände können sich negativ auf ihr Selbstvertrauen und ihre Leistung auswirken (Macdonald & Cosgrove, 2019; Nalavany, Logan, & Carawan, 2018). Um Menschen mit Legasthenie im Beruf zu helfen, sind unterstützende Maßnahmen von besonderer Bedeutung. Dazu zählen der Einsatz von Technologien, die den Umgang mit schriftlichen Informationen erleichtern, sowie flexible Arbeitsplatzanpassungen, die individuelle Bedürfnissen und Bedarfe berücksichtigen (Weber, Krieger, Häne, Yarker, & McDowall, 2022). Durch Coaching und gezielte Anpassungen kann das Wohlbefinden der Mitarbeitenden gesteigert und ihre Leistung verbessert werden (Doyle & McDowall, 2018). In einem inklusiven Arbeitsumfeld, das die vielfältigen Fähigkeiten von Menschen mit Legasthenie wertschätzt und fördert, profitiert nicht nur die betroffene Person, sondern auch das Unternehmen insgesamt. Solche Umgebungen tragen laut Forschung zu kreativeren und leistungsfähigeren Teams bei (Austin & Pisano, 2017). Organisationen wie der britische Geheimdienst Government Communications Headquarters (GCHQ) schätzen Menschen mit Legasthenie besonders für ihre Fähigkeit, „Punkte zu verbinden, komplexe Sachverhalte zu vereinfachen und das große Ganze zu sehen" (Wood, 2019, para 4). Arbeitgebende, die die Bedürfnisse und Bedarfe von Menschen mit Legasthenie berücksichtigen und ein inklusives Umfeld schaffen, können die Innovationskraft ihres Unternehmens stärken. Gleichzeitig fördern sie ein positives Arbeitsklima, von dem alle Mitarbeitenden profitieren.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Beiträge des dritten Themenblocks widmen sich den Herausforderungen und Chancen neurodiverser Menschen im Berufsleben. Dabei werden sowohl individuelle Erfahrungen als auch strukturelle Ansätze beleuchtet, die eine inklusive und wertschätzende Arbeitsumgebung fördern sollen.

Timo Lorenz und Jannick Schneider thematisieren die Integration von Menschen mit Legasthenie am Arbeitsplatz und betonen die Verantwortung von Unternehmen, inklusive Arbeitsumgebungen zu schaffen. Sie setzen auf einen bio-psycho-sozialen Ansatz, der sowohl Herausforderungen als auch Stärken dieser Mitarbeitenden berücksichtigt. Praxisbeispiele von Unternehmen wie SAP und Google zeigen, wie gezielte Maßnahmen eine unterstützende Kultur fördern können. Beleuchtet wird die Rolle von Corporate Social Responsibility (CSR) und Diversity, Equity und Inclusion (DEI) für eine integrative Unternehmenskultur. Besonders das Konzept der „Listening Groups" im Polizeikontext fördert den Dialog zwischen Führungskräften und neurodivergenten Mitarbeitenden. Ein weiterer zentraler Punkt ist die Rolle von Künstlicher Intelligenz als unterstützende Ressource. Verschiedene KI-Tools werden als wertvolle Hilfsmittel zur Reduzierung kognitiver Belastungen und zur Förderung individueller Lernbedürfnisse und -bedarfe beschrieben. Die Diskussion über ethische Herausforderungen im Zusammenhang mit KI betont die Notwendigkeit einer transparenten Implementierung. Die Selbstkenntnis der Individuen wird als Schlüssel zur erfolgreichen Integration hervorgehoben. Der vorgestellte Ansatz fokussiert auf strukturelle Anpassungen, Führungskräfteschulungen und die langfristige Integration neurodiverser Talente.

Katrin Böttcher und Laura Venz beleuchten in ihrem Artikel die emotionalen und psychosozialen Herausforderungen von Menschen mit Legasthenie am Arbeitsplatz. Sie zeigen auf, wie negative Schulerfahrungen das Selbstwertgefühl beeinträchtigen und wie das Verbergen der Legasthenie aus Angst vor Stigmatisierung zu zusätzlichem Stress führen kann. Die Autorinnen betonen die Bedeutung von assistiven Technologien wie Text-zu-Sprache-Software sowie flexiblen Arbeitsbedingungen, um die Produktivität zu steigern. Zudem plädieren sie für Peer-Support, Mentoring-Programme und Schulungen für Führungskräfte, um ein inklusives Arbeitsumfeld zu schaffen. Ihr Ansatz hebt die emotionalen Aspekte und die Notwendigkeit einer wertschätzenden Unternehmenskultur hervor, die Offenheit und Sensibilisierung fördert, um Stigmatisierung abzubauen und die Potenziale neurodiverser Talente besser zu nutzen. Unternehmen wie ASML dienen als Vorbild, da sie durch gezielte Maßnahmen die Integration und Innovation neurodiverser Mitarbeitender erfolgreich fördern.

Almut Kirschbaum und Stefanie Hanke untersuchen die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs in der dualen Ausbildung für Auszubildende mit

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

besonderem Unterstützungsbedarf im Handwerk. Der Nachteilsausgleich wird je nach Institution unterschiedlich geregelt: Die Berufsschulen sind für Unterricht und Klausuren zuständig, während die Handwerkskammern oder Innungen Nachteilsausgleiche für Prüfungen gewähren. Diese können durch ärztliche Gutachten unterstützt und z. B. durch Zeitverlängerungen oder alternative Prüfungsformate umgesetzt werden. Der Antrag muss spätestens mit der Prüfungsanmeldung eingereicht werden. Handwerkskammern und Inklusionsberatungen unterstützen Ausbildungsbetriebe und Auszubildende bei der Antragstellung und bei spezifischen Herausforderungen im Ausbildungsalltag, wie z. B. dem handschriftlichen Führen von Berichtsheften. Sie weisen darauf hin, dass ein vernetzter Ansatz, der die Sensibilisierung des Ausbildungspersonals und eine kontinuierliche Begleitung umfasst, entscheidend ist, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden und die Inklusion in der handwerklichen Ausbildung zu fördern.

Sebastian Hennings teilt seine persönlichen Erfahrungen und zeigt, dass ein offener Umgang mit Legasthenie am Arbeitsplatz nicht nur Betroffenen hilft, sondern das Arbeitsumfeld insgesamt bereichern kann. So kommunizierte er im Bundesverwaltungsamt offen über seine Legasthenie, was ihm ermöglichte, sich auf seine analytischen Stärken zu konzentrieren. Er plädiert dafür, dass Arbeitgebende das Potenzial von Menschen mit Legasthenie erkennen und Vorurteile abbauen sollten. Barrierefreiheit umfasst mehr als physische Zugänglichkeit; auch digitale Medien müssen inklusiv gestaltet sein, um Hindernisse zu vermeiden. Der Einsatz von Spracherkennungssoftware half dem Autor, effizienter zu arbeiten, da sie orthografische Herausforderungen milderte. Er betont die Bedeutung von Offenheit, Verständnis und technischer Unterstützung durch Arbeitgebende für die berufliche Entwicklung von Menschen mit Legasthenie. Arbeitgebende sollten Potenziale gezielt fördern, um ein inklusives Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem alle Mitarbeitenden ihre Stärken entfalten können.

Mareike Albrecht beschreibt in ihrem Beitrag, wie sie trotz Legasthenie eine erfolgreiche Karriere aufgebaut hat. Sie reflektiert ihren Weg von der Schulzeit bis zur Führungskraft und zeigt, wie sie durch Beharrlichkeit und gezielte Strategien ihre Herausforderungen gemeistert hat. Ihre Legasthenie wurde erst im Teenageralter diagnostiziert, doch sprachliche Schwierigkeiten begleiteten sie schon früh. In Schule und Studium entwickelte sie individuelle Lösungsansätze, etwa das Lernen von Sprachen über Grammatik. Trotz Rückschlägen verfolgte sie konsequent ihre Ziele. Internationale Erfahrungen, darunter ein Schüler:innenaustausch in Chile und berufliche Stationen in London und Amsterdam, stellten sie vor neue sprachliche Herausforderungen. Albrecht macht Mut und zeigt, dass Legasthenie kein Hindernis für Erfolg sein muss. Sie betont die Bedeutung von Selbstbe-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wusstsein, Weiterentwicklung und der Bereitschaft, Herausforderungen aktiv anzugehen.

Tiemo Grimm und Martin Grimm teilen ihre Erfahrungen mit Legasthenie und zeigen, wie trotz dieser Herausforderungen beruflicher Erfolg möglich ist. Tiemo Grimm, emeritierter Professor für Humangenetik, berichtet über seine eigene Karriere und die seiner drei Kinder mit Legasthenie. Sein Sohn Martin Grimm, heute Orthopäde, ist ein Beispiel dafür, wie gezielte Förderung und familiärer Rückhalt helfen können, trotz Legasthenie erfolgreich zu sein. Tiemo Grimm betont, dass Legasthenie zwar schulische Schwierigkeiten mit sich bringt, diese Schwierigkeiten im Berufsleben jedoch bewältigt werden können, wenn die richtige Unterstützung vorhanden ist. Martin Grimm schildert seine schulischen Herausforderungen, die durch einen Internatsaufenthalt mit spezieller Förderung überwunden wurden. Nach seinem Medizinstudium und der Facharztausbildung arbeitet er heute in der eigenen Praxis. Beide Lebensläufe verdeutlichen, dass sich Legasthenie und beruflicher Erfolg nicht ausschließen, wenn individuelle Stärken gefördert und Schwächen kompensiert werden. Der Beitrag unterstreicht die Bedeutung frühzeitiger Diagnose, gezielter Förderung und einer inklusiven Bildungspolitik, um Menschen mit Legasthenie gerechte Chancen zu bieten.

Debora Murseli stellt das „Autism at Work"-Programm von SAP vor, das seit 2013 Menschen mit Autismus fördert. Das Programm zielt darauf ab, die Fähigkeiten autistischer Menschen, wie analytisches Denken und Detailgenauigkeit, zu nutzen. Der Rekrutierungsprozess ist auf ihre Bedürfnisse und Bedarfe abgestimmt und betont Stärkenorientierung. SAP schafft ein inklusives Arbeitsumfeld durch individuelle Unterstützungskreise, Schulungen und autismusfreundliche Maßnahmen wie den „Silent Lunch", der sensorische Überstimulation reduziert. Job/Life Skills Coaches und Team-Buddies helfen bei der Integration. SAP teilt seine Erfahrungen über die „Autism Inclusion Pledge"-Kampagne mit anderen Unternehmen, um die Inklusion neurodivergenter Mitarbeitender branchenweit zu fördern. Murseli betont, dass die Förderung neurodiverser Talente nicht nur den Mitarbeitenden, sondern auch dem Unternehmen durch innovative Lösungsansätze und vielfältige Perspektiven zugutekommt. Das Programm zeigt, wie gezielte Maßnahmen und ein unterstützendes Umfeld Inklusion am Arbeitsplatz Wirklichkeit werden lässt.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

4 Ziele dieses Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband verfolgt das Ziel, ein mehrperspektivisches Verständnis für Legasthenie zu vermitteln. Durch die interdisziplinäre Betrachtung der Thematik soll aufgezeigt werden, wie der Umgang mit individuellen kognitiven Unterschieden von allen Beteiligten unterstützt und schließlich gemeistert werden kann. Ein zentrales Ziel ist es, bestehende Barrieren in Bildung, Beruf und Gesellschaft sichtbar zu machen und Lösungen aufzuzeigen, um diese zu überwinden. Dazu gehören angepasste Fördermaßnahmen, technologische Unterstützung, rechtliche Grundlagen und ein gesellschaftliches Umdenken. Diese Maßnahmen sollen eine inklusivere Teilhabe ermöglichen. Der Sammelband verbindet wissenschaftliche Erkenntnisse mit praxisnahen Lösungsansätzen und persönlichen Erfahrungsberichten, um eine ganzheitliche Perspektive auf die Förderung von Menschen mit Legasthenie zu bieten und langfristig mehr Inklusion zu erreichen.

Prof. Dr. Katrin Böttcher ist Professorin für Internationales Personalmanagement an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und verfügt über mehrjährige Erfahrung im Bereich Executive Management Development bei der Daimler Financial Services AG. Ihre Forschung konzentriert sich auf digitale Führung, Beschäftigungsfähigkeit und Neurodiversität am Arbeitsplatz. Sie besitzt Fachkenntnisse in den Bereichen Personal- und Organisationsmanagement sowie digitale Führung. Ihre Beiträge zu Themen wie Führung in Krisenzeiten, Work-Life-Balance und Karrieremanagement wurden in renommierten Fachzeitschriften, praxisorientierten Zeitschriften und Büchern veröffentlicht.

Dr. Alexandra Merkert ist Akademische Rätin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau und dort am Fachbereich Erziehungswissenschaften am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in der Diagnostik und Sprachförderung, der Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts, der Professionalisierung angehender Lehrkräfte u. a. im Hinblick auf Beratung und Kommunikation unter besonderer Berücksichtigung eines wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität sowie der Digitalisierung im Bildungskontext. Ihre Arbeiten zu diesen Themenbereichen finden sich sowohl in Fachzeitschriften sowie Fachbüchern als auch praxisnahen Veröffentlichungen bis hin zu Materialien für den Schulunterricht.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Literatur

Abd Rauf, A. A., Ismail, M. A., Balakrishnan, V., & Haruna, K. (2018). Dyslexic Children: The Need for Parents Awareness. *Journal of Education and Human Development*, *7*(2). https://doi.org/10.15640/jehd.v7n2a12

Abu Omar, D., Kirkman, A., Scott, C., Babicova, I., & Irons, Y. (2024). Positive Psychology Interventions to Increase Self-Esteem, Self-Efficacy, and Confidence and Decrease Anxiety among Students with Dyslexia: A Narrative Review. *Youth*, *4*(2), 835–853. https://doi.org/10.3390/youth4020055

Alanazi, F., Renaud, K., & Tal, I. (2023). Understanding the Impact of Dyslexia on Online Privacy and Security. In *2023 Cyber Research Conference - Ireland (Cyber-RCI)* (pp. 1–7). IEEE. https://doi.org/10.1109/cyber-rci59474.2023.10671480

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Beer, J. de, Engels, J., Heerkens, Y., & van der Klink, J. (2014). Factorsinfluencing work participation of adults with developmental dyslexia: A systematic review. *BMC Public Health*, *14*, 77. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-77

BfArM – Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2025, 18. Juli). *ICD-10-GM. Version 2025. Internationale statistische Klassifikation der Krankhei-ten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision. German Modification.* https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2025/block-f80-f89.htm

Bundesverfassungsgericht (2023). Urteil vom 22. November 2023. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2023/11/rs20231122_1bvr257715.html

Breaux, K., & Eichstadt, T. (2019). *Pearson clinical assessment solutions: A dyslexia toolkit*. Retrieved from https://www.pearsonclinical.co.uk/Sitedownloads/Productpdfs/dyslexia-toolkit-white-paper.pdf

Children and Families Act (2014). An Act to make provision about education, health and care for children and young people; to make provision about the regulation of health and social care professionals; and for connected purposes. Retrieved from https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted

Council for the Registration of Schools Teaching Dyslexic Pupils (2025, 18. Juli). CRESTED certification levels. https://crested.org.uk/parents-category-criteria.html

Department for Education (2018). Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Retrieved from https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25

Doyle, N. E., & McDowall, A. (2018).*A Narrative Systematic Review of Coaching Interventions to Improve Dyslexia at Work.* https://doi.org/10.1101/342584

Eide, B. L., & Eide, F. F. (2023).*The dyslexic advantage (revised and updated): Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Penguin.

Eurydice (2025, 18. Juli). *Support measures for learners in early childhood and school education.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Galuschka, K.; Schulte-Körne, G. (2016). Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und Rechtschreibstörung. *Deutsches Ärzteblatt, 113*(16), 279–286.

Gearin, B., Turtura, J., Kame'enui, E. J., Nelson, N. J., & Fien, H. (2020). A Multiple Streams Analysis of Recent Changes to State-Level Dyslexia Education Law. *Educational Policy*, *34*(7), 1036–1068. https://doi.org/10.1177/0895904818807328

Geiger, G., Cattaneo, C., Galli, R., Pozzoli, U., Lorusso, M. L., Facoetti, A., & Molteni, M. (2008). Wide and diffuse perceptual modes characterize dyslexics in vision and audition. *Perception*, *37*(11), 1745–1764. https://doi.org/10.1068/p6036

Gregory, R. (2021). Dyslexia in higher education. *Educational Research and Reviews*, *16*(4), 125–135. https://doi.org/10.5897/ERR2021.4128

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(6), 515–529. https://doi.org/10.1177/0022219409355479

Indrarathne, B. (2019). Accommodating Learners With Dyslexia in English Language Teaching in Sri Lanka: Teachers' Knowledge, Attitudes, and Challenges. *TESOL Quarterly*, *53*(3), 630–654. https://doi.org/10.1002/tesq.500

John, D., & Chandekar, P. A. (2023). To Evaluate the Effectiveness of Structured Teaching Programme on Knowledge and Attitude Regarding Dyslexia among Selected Primary School Teachers in Aurangabad City. *Current Journal of Applied Science and Technology*, *42*(35), 9–30. https://doi.org/10.9734/cjast/2023/v42i354233

Karolyi, C. von, Winner, E., Gray, W., & Sherman, G. F. (2003). Dyslexia linked to talent: Global visual-spatial ability. *Brain and Language*, *85*(3), 427–431.

Károlyi, C. von, & Winner, E. (2004). Dyslexia and Visual Spatial Talents: Are they Connected? In R. M. Joshi, E. Grigorenko, T. M. Newman, & R. J. Sternberg (Eds.), *Neuropsychology and Cognition. Students with Both Gifts and Learning Disabilities* (Vol. 25, pp. 95–117). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9116-4_6

Kostaras, A., Lekka, E., & Pilafas, G. (2024). Breaking Barriers: Strategies for Early Dyslexia Identification in the Greek Educational System. *International Journal of Research and Review*, *11*(3), 387–396. https://doi.org/10.52403/ijrr.20240348

Lenske, G. & Merkert, A. (2024). Anforderungen an die Diagnosekompetenz von Grundschullehrpersonen. *SEMINAR*, *30*(4). 35-53.

Li, Q., Wong, J., & Chiu, D. K. (2024). School library reading support for students with dyslexia: a qualitative study in the digital age. *Library Hi Tech*, *42*(5), 1517–1541. https://doi.org/10.1108/lht-03-2023-0086

Macdonald, S. J., & *Cosgrove*, F. (2019). Dyslexia and policing. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, *38*(6), 634–651. https://doi.org/10.1108/edi-11-2018-0218

Merkert, A., Wildemann, A., Herzog, M., & Lenske, G. (2025). *Mit Sprache rechnen – Sprachsensibel Mathematik unterrichten in der Grundschule. Diagnostik, Förderung und Feedback.* Seelze: Klett Kallmeyer.

Moll, K., Georgii, B. J., Tunder, R. & Schulte-Körne, G. (2023). Economic evaluation of dyslexia intervention. Dyslexia. *An International Journal of Research and Practice, 29*(1), pp. 4–21. https://doi.org/10.1002/dys.1728

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mulliken, A., & Djenno, M. (2018). *Faculty Visions for Teaching Web Accessibility within LIS Curricula in the United States: A Qualitative Study.* https://doi.org/10.31235/osf.io/8sy6z

Nalavany, B. A., Kennedy, R., Lee, M. H., Carawan, L. W., & Knight, S. M. (2023). Insights from a Web-based survey into the psychosocial experiences of adults with dyslexia: Findings from a final comment question. *Dyslexia (Chichester, England)*, *29*(4), 441–458. https://doi.org/10.1002/dys.1756

Nalavany, B. A., Logan, J. M., & Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, *24*(1), 17–32. https://doi.org/10.1002/dys.1575

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology,* 2(2), 175–220.

Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': Reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, *7*(2), 156–176. https://doi.org/10.1002/wcs.1383

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expecta-tion and pupils' intellectual development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2019).*Reintroducing Dyslexia: Early Identification and Implications for Pediatric Practice.* https://doi.org/10.31219/osf.io/z4ryh

Schulte-Körne, G., & Remschmidt, H. (2003). Legasthenie-Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. *Deutsches Ärzteblatt*, *100*(7), 333–338.

Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In S. F. Mairian Corker (Ed.), *Disability discourse* (pp. 59–70). Buckingham: Open University Press.

Snowling, M., & Hulme, C. (2024). Do we really need a new definition of dyslexia? A commentary. *Annals of Dyslexia*, *74*(3), 355–362. https://doi.org/10.1007/s11881-024-00305-y

Soriano-Ferrer, M., Morte-Soriano, M. R., Begeny, J., & Piedra-Martínez, E. (2021). Psychoeducational Challenges in Spanish Children With Dyslexia and Their Parents' Stress During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, *12*, 648000. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648000

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J., & Lindamood, P. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, *60*(1), 40–56. https://doi.org/10.1007/s11881-009-0032-y

Weber, C., Krieger, B., Häne, E., Yarker, J., & McDowall, A. (2022). Physical workplace adjustments to support neurodivergent workers: A systematic review. *Applied Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/apps.12431

Weinreich, L., Haberstroh, S., Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2023). The relationship between bullying, learning disorders and psychiatric comorbidity. *BMC Psychiatry*, *23*(1), 116. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04603-4

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wood, V. (2019, October 21). GCHQ targeting dyslexic and neurodiverse people in recruitment drive, spy chief says. *Independent*. Retrieved from https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/gchq-jobs-recruitment-intelligence-spy-jeremy-fleming-dyslexia-disability-neurodiversity-a9163996.html#:~:text=Jeremy%20Fleming%2C%20the%20director%20of,dyslexic%20people%20in%20its%20apprenticeship

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2023). More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, *46*(2), 77–91. https://doi.org/10.1177/07319487211041103

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Einordnung: Neurodiversität und Legasthenie – Vielfalt verstehen und nutzen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Annette Höinghaus

Legasthenie: eine lebenslange Reise – ein Einblick vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.

Menschen mit einer Legasthenie (Lese-/Rechtschreibstörung) haben oftmals einen schweren Weg und eine lange Reise vor sich, um erfolgreich durch unser Bildungssystem zu kommen, ihre Stärken zu entwickeln und einen Beruf zu erlernen, der ihren Fähigkeiten und Begabungen entspricht. Nicht ausreichende Förderung in der Schule, fehlende anforderungsgerechte schulrechtliche Regelungen, Stigmatisierung und Diskriminierung begleiten sie bis heute. Die Folge ist, dass sie keine Chancengleichheit in unserem Bildungssystem erhalten und ihre Potenziale häufig nicht erkannt und gefördert werden. Eine besondere Herausforderung ist die Tatsache, dass die Digitalisierung in unserem Bildungssystem viel zu langsam fortschreitet, denn durch technische Hilfsmittel und Digitalisierung können Menschen mit einer Legasthenie bereits heute ihre Beeinträchtigungen gut kompensieren und erfolgreich in allen Berufen arbeiten. Die Entwicklungen der KI-Anwendungen setzen neue Meilensteine, die dabei unterstützen, dass die Kompetenzen im Lesen und Rechtschreiben zukünftig keine Herausforderung mehr darstellen und alle Menschen mit einer Legasthenie ihre fachlichen Fähigkeiten ungehindert nutzen und einbringen können.

Die fehlende Kenntnis über Ursache und Ausprägung der Legasthenie führt in Schule, Ausbildung, Studium und Berufsleben dazu, dass die Fähigkeiten von Menschen mit einer Legasthenie verkannt werden. Die Kenntnis über Diagnostik und Behandlung der Lese-Rechtschreibstörung hilft dabei, die betroffenen Menschen besser zu unterstützen und ihre Potenziale besser zu entwickeln (siehe S3-Leitlinie AWMF-Register-Nr. 028/044 (AWMF, 2015)).

Eine Lese-Rechtschreibstörung wird medizinisch nach dem Klassifikationsschema des ICD-10 als „Umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten" bezeichnet und gemäß F81.0 wie folgt umschrieben (ICD-10-GM, 2024):

ICD10-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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

Es gibt auch nach ICD10-F81.1 eine isolierte Rechtschreibstörung sowie neu in dem ICD-11 aufgenommen, eine isolierte Lesestörung (ICD-10-GM-2024; Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2024).

Geht man einen Schritt weiter und schaut auf das Urteil zum „Zeugnisvermerk" des BVerfG vom 22.11.2023 (BVerfG, 2023), dann kommt ein weiterer Blickwinkel hinzu. Im Urteil wird ausgeführt, dass die Legasthenie eine Behinderung im Sinne des Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG ist. Diese Feststellung untermauert den Rechtsanspruch auf einen Nachteilsausgleich in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf, was für alle Menschen mit einer Legasthenie eine wertvolle Hilfe darstellt, um eine Chancengleichheit zu erhalten. Zur Herstellung der Zeugnistransparenz sieht es das BVerfG geboten, einen Zeugnisvermerk aufzunehmen, wenn die Rechtschreibleistung nicht bewertet wurde. Dies soll allerdings nicht nur bei Legasthenie, sondern unabhängig von der Art der Behinderung in allen Fällen einer „Nichtbewertung von Leistungen" durch einen entsprechenden Zeugnisvermerk erfolgen. Das sei im Interesse eines chancengleichen Zugangs bezogen auf die Leistungsfähigkeit aller Abiturienten in Ausbildung und im Beruf grundsätzlich gerechtfertigt (BVerfG, 2023).

Menschen mit einer Legasthenie sind infolgedessen gefordert, bei Bewerbungsgesprächen darauf einzugehen, warum dieser Zeugnisvermerk erfolgt ist, und so kann die Legasthenie ein Ausschlusskriterium in einem Bewerbungsprozess sein. Der BVL ist hier regelmäßig eingebunden, junge Menschen bei ihrer Bewerbung zu beraten, wie man im Bewerbungsprozess am besten darauf eingehen sollte.

Grundsätzlich sollte die Legasthenie nicht als Makel verstanden werden und je offener Menschen mit einer Legasthenie damit umgehen, um so besser wird es gelingen, mehr Akzeptanz und Toleranz in der Gesellschaft zu erhalten. Ein wertschätzender Umgang miteinander und die Schaffung von Rahmenbedingungen, die es Menschen mit einer Legasthenie ermöglichen, ihre fachlichen Kompetenzen zu entwickeln und einzubringen, das muss unser gemeinsames Ziel sein.

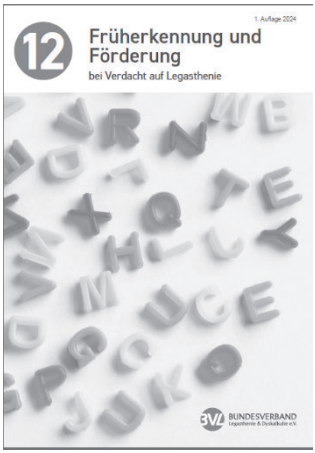
https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Nachdem ich mich mit der Legasthenie von meinem 6. bis zum 19. Lebensjahr jeden Schultag auseinandersetzen musste, hatte ich am Anfang meines Studiums einfach keine Lust mehr, schon wieder darüber zu reden. Leider hat man darauf keinen Einfluss und das Thema wurde nach den ersten schriftlichen Prüfungen wieder ganz präsent und ich habe viel Zeit verloren, mir die richtigen Hilfen zu erkämpfen".
Henrik, Jurist im öffentlichen Dienst

1 Frühkindliche Entwicklung

Jedes Kind findet seinen Weg, aber die Hürden, die ein Kind dabei nehmen muss, sind unterschiedlich hoch. Ein Kind mit einer Legasthenie ist bis zum Kindergartenalter meist unauffällig und auch bei den Vorsorgeuntersuchungen zeigen sich in den meisten Fällen keine Beeinträchtigungen. Die Legasthenie (Lese-/Rechtschreibstörung) besteht von Geburt an und ist genetisch bedingt. Es gibt eine familiäre Disposition, d. h. bei ca. 40 - 50 % der Fälle ist auch ein Elternteil betroffen (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2023, BVL-Ratgeber 1).

Im Kindergartenalter kann bereits auffallen, dass ein Kind Probleme beim Reimen oder beim Silbenklatschen bzw. Silbenschwingen hat und manchmal, wenn es seinen Namen unter ein selbstgemaltes Bild schreiben soll. Den Namen als Wortbild abzuspeichern, stellt bereits im Vorschulalter ein Problem dar, insbesondere wenn es ein langer Vorname ist (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2024, BVL-Ratgeber 12).



https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Es gibt aber Möglichkeiten der Frühförderung, die in einem BVL-Ratgeber zusammengestellt wurden (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2024, BVL-Ratgeber 12). Zu Hause sowie in der Kindertagesstätte oder anderen Betreuungsformen ist es wichtig, dass die Sprachentwicklung gefördert wird. Das sollte spielerisch erfolgen und ohne Druck. Die meisten Kinder im Vorschulalter beherrschen die Umgangssprache, aber sie kennen die lautliche Struktur der Sprache (phonologische Bewusstheit) noch nicht. Kinder sollen lernen, genau zu hören, Reime zu erfassen, Anlaute und Laute im Wort erkennen, Silben, Wörter und Sätze verstehen. Es gibt Anleitungen, bei denen das Hören und die phonologische Bewusstheit trainiert werden (Küspert & Schneider, 2018). Ebenso ist es wichtig, bei Kindern das Interesse an Büchern zu wecken, vorzulesen und Geschichten zu erzählen. Spielerisches Lernen steht im Vorschulalter im Vordergrund und viele Kinder entwickeln viel Spaß bei Sing- und Reimspielen oder ersten Übungen, Buchstaben zu lernen und ihren Namen zu schreiben (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. 2024, BVL-Ratgeber 12).

2 Grundschulzeit

Fast jedes Kind kann es kaum erwarten, in die Schule zu gehen, denn es möchte lesen, schreiben und rechnen lernen. Genauso ist es auch bei einem Kind mit einer Legasthenie. Buchstaben, Silben und Wörter werden gelernt und bereits nach wenigen Wochen sind Kinder in der Lage, die ersten Wörter zu lesen und zu schreiben. Auch Kinder mit einer Legasthenie lernen das, allerdings dauert der Prozess häufig länger und macht den Kindern viel mehr Mühe. Viele Lehrkräfte vertrösten die Eltern, dass es ganz normal sei, wenn Kinder mehr Zeit benötigen, die Schriftsprache zu lernen. Spätestens Mitte der 2. Klasse zeigt sich aber, dass die Bemühungen der Kinder, Lehrkräfte und Eltern nur sehr wenige Fortschritte zeigen und es den Kindern beim Lesen nur schwer gelingt, aus Buchstaben Silben zu bilden und aus Silben Wörter. Sie lesen verlangsamt, manchmal ist der Leseprozess so mühsam, dass sie nicht sinnentnehmend lesen können. Auch beim Schreiben zeigt sich, dass Wörter nicht im Arbeitsgedächtnis abgespeichert werden und jedes Wort immer wieder neu erarbeitet werden muss und es oftmals unterschiedlich falsch geschrieben wird (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2023, BVL-Ratgeber 1). Sie machen deutlich mehr Fehler als andere Kinder. Intensives Üben bringt nur geringe Fortschritte und für das Kind bricht zum ersten Mal seine kleine Welt zusammen, da es sich den Anforderungen nicht gewachsen fühlt, denn in allen Fächern sind die Fer-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tigkeiten des Lesens und Schreibens gefordert. Manche Kinder haben allerdings nur Probleme beim Lesen und man diagnostiziert dann eine **isolierte Lesestörung**, das betrifft ca. 3,8 – 6,5 % aller Schüler:innen. Andere Kinder tun sich ausschließlich beim Rechtschreiben schwer und man spricht dann von einer **isolierten Rechtschreibstörung**, die ca. 5,2 – 6,7 % aller Schüler:innen betrifft. Es gibt auch die **kombinierte Lese-/Rechtschreibstörung**, hiervon sind ca. 1,8 – 3,7 % aller Schüler:innen betroffen (Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder & Schulte-Körne, 2014). Für die Kinder ist es schwer, die Basiskompetenzen des Lesens und/oder Rechtschreibens zu erlernen, trotz einer guten Begabung. Der BVL empfiehlt daher allen Eltern, bei Auffälligkeiten bereits in der 2. Klasse eine medizinische Diagnostik einzuleiten und ihr Kind bei einer/einem Facharzt:in für Kinder- und Jugendpsychiatrie oder einer/einem Psychologischen Psychotherapeut:in vorzustellen. Eine Diagnose nach ICD-10 bzw. ICD-11 (ICD-10-GM-2024; Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2024) kann dann meist gestellt werden. Je frühzeitiger die Ursache für die Probleme erkannt wird, umso zielgerichteter kann man Kinder nachhaltig unterstützen.

Leider werden Kinder mit einer Legasthenie in den meisten Fällen viel zu spät erkannt, da die Klassen in den Grundschulen zu groß und zu inhomogen sind und viele andere Kinder ebenfalls individuellen Unterstützungsbedarf haben, der schulisch nicht abgedeckt werden kann. Die Situation verschärft sich aktuell deutlich durch den Lehrkräftemangel in den Grundschulen (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, 2024)

Der Druck, der auf den Schüler:innen lastet, wenn sie die schulischen Anforderungen nicht erfüllen können, führt zu psychischen Belastungssituationen, die sich zu Beginn in Kopfschmerzen und Bauchschmerzen zeigen, im Laufe der Zeit aber zu Angststörungen (um ein Vierfaches erhöht) und sozialen Phobien (um ein Sechsfaches erhöht) führen können. Die Prävalenzraten liegen zwischen 8 und 23 % (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Goldston et. al, 2007, Willcutt & Pennington, 2000). In der S3-Leitlinie gibt es daher auch die Empfehlung, dass zusätzlich zur Diagnose der Lese-Rechtschreibstörung auch überprüft werden soll, ob andere psychische Störungen vorliegen (AWMF, 2015).

„Ich hatte in meiner ganzen Schulzeit das Gefühl, dass ich den Anforderungen nicht gewachsen bin, da es meinen Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich einfacher fiel, die Aufgabenstellungen zu bewältigen. Das hat dann dazu geführt, dass ich unter starken Ängsten vor Prüfungen litt und oftmals in den Prüfungen versagt habe, da ich wie blockiert war, etwas aufzuschreiben".
Kirsten, 23 Jahre, Erzieherin

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Um Kinder mit einer Legasthenie nicht zu überfordern, erhalten sie zum Ende ihrer Grundschulzeit meistens eine Schulempfehlung, die unter ihrer allgemeinen Begabung liegt. Das führt dann auf der weiterführenden Schule oftmals zu einer fachlichen Unterforderung und Demotivation. Es ist daher sehr wichtig die Kinder so zu unterstützen, dass sie trotz ihrer Beeinträchtigung den Bildungsweg einschlagen können, der ihrer Begabung und ihren Neigungen entspricht (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2024, BVL-Ratgeber 9).

3 Weiterführende Schule

Je nachdem, in welchem Bundesland ein Kind zur Schule geht, hat es bessere oder schlechtere Chancen auf eine Schule gehen zu können, die seiner allgemeinen Begabung entspricht. Gab es einen Nachteilsausgleich in der Grundschule oder einen Notenschutz auf die Rechtschreibleistung? Gibt das Zeugnis die wirkliche Leistung des Kindes wieder oder wird es geleitet von den Basiskompetenzen im Lesen und Rechtschreiben? Die Regelungen sind dabei unterschiedlich, da jedes Bundesland eigene Vorgaben und Verordnungen festlegt. Es gibt aktuell keine Übersicht, die die uneinheitlichen Regelungen der Bundesländer zusammenfasst. Bundesländer, die über die gesamte Schulzeit einen Nachteilsausgleich gewähren und die Rechtschreibung zurückhaltend bewerten, sind z. B. Bayern, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Die individuellen Verordnungen der Bundesländer führen zu erheblichen Unterschieden in der Handhabung und Bewertung, was die Chancengleichheit stark beeinträchtigt. Aktuell hängt es somit davon ab, in welchem Bundesland ein Kind zur Schule geht, wie seine Leistungen bewertet werden und welche Unterstützung es erhält.

Wenn es in der Grundschule noch keine Einführung in eine Fremdsprache gab, dann kommen die Schüler:innen zum ersten Mal auf der weiterführenden Schule mit einer Fremdsprache in Kontakt. Die meisten Fremdsprachen sind nicht lautgetreu und so kommen besondere Probleme beim Verschriftlichen und beim Lesen auf die Schüler:in zu. Auch in der deutschen Sprache gibt es trotz Rechtschreibreform viele Unklarheiten wie z. B. bei *Maschine* und *Biene*. Beides wird als *langes i* gesprochen, aber unterschiedlich verschriftet. Auch bei den Wörtern *malen* und *mahlen* kann man die Rechtschreibung nur aus der Satzbedeutung ableiten. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz weicht bei den meisten Fremdsprachen noch stärker ab, ganz besonders im Fach Englisch, das an allen Schulen Pflicht ist. Allein

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

bei den 5 Vokalen a, e, i, o, u gibt es 20 verschiedene Aussprachemöglichkeiten (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2018, BVL-Ratgeber 4). Vokabeln werden fleißig gelernt, aber beim Vokabeltest werden die meisten Wörter falsch geschrieben und es gibt keine positive Bewertung der Leistung. Auch in anderen schriftlichen Arbeiten führt die mangelhafte Rechtschreibung nicht zum gewünschten Erfolg. Besucht eine/ein Schüler:in eine Schulform, an der mindestens zwei oder sogar drei Fremdsprachen erlernt werden müssen, die auch in den Abschlussprüfungen verpflichtend sind, dann kann das dazu führen, dass der Schulabschluss nicht erreicht wird. Wichtig wären in diesem Fall individuelle und anforderungsgerechte Nachteilsausgleiche oder eine Nichtbewertung der Rechtschreibleistung.

Abbildung 1: Maßnahmen zur Unterstützung von Schüler:innen mit Legasthenie bei der Leistungserhebung und im Unterricht

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In vielen Bundesländern gibt es bis heute keine ausreichenden Nachteilsausgleiche über die gesamte Schulzeit und noch seltener eine Nichtbewertung der Rechtschreibleistung. Wenn es einen Notenschutz auf die Rechtschreibleistung gibt, muss dieser laut Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 22. November 2023 (1 BvR 2577/15) auch im Zeugnis vermerkt werden (BVerfG, 2023). Abbildung 1 veranschaulicht mögliche Maßnahmen zur Unterstützung von Schüler:innen mit Legasthenie bei der Leistungserhebung und im Unterricht.

Das kann dazu führen, dass es schwer ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, weil noch viele Vorurteile gegenüber Menschen mit einer Legasthenie bestehen. Oder es können zulassungsbeschränkte Studiengänge nicht belegt werden, da die Rechtschreibleistung alle Noten abwertet. Hier findet durch die fehlenden bzw. nicht anforderungsgerechten schulrechtlichen Rahmenbedingungen ein *Aussortieren* statt, das dazu führt, dass uns viele wertvolle Potenziale für den Arbeitsmarkt verloren gehen. Die Abbildung 2 veranschaulicht die Unterschiede zwischen den beiden unterstützenden Maßnahmen, **Nachteilsausgleich** und **Notenschutz**, die Schüler:innen mit Legasthenie gewährt werden können.

Nachteilsausgleich	Notenschutz
verpflichtende Maßnahmen der Inklusion bei Leistungsabfragen	Abweichung von den allgemeinen Prüfungsmaßstäben
Differenzierung z.B. hinsichtich der äußeren Bedingungen (mehr Zeit, Zulassen spezieller Arbeitsmittel)	Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und -bewertung (z.B. keine Benotung der Rechtschreibung)
kein Vermerk im Zeugnis	Vermerk im Zeugnis (ohne Angabe zur Diagnose)

Abbildung 2: Unterschiede zwischen Nachteilsausgleich und Notenschutz

4 Berufsausbildung

Menschen mit einer Legasthenie finden sich in allen Berufen. Sie können, genauso wie alle anderen jungen Menschen auch, eine Berufsausbildung wählen, die ihren Interessen und Neigungen entspricht. Viele junge Menschen haben allerdings das Problem, nicht zu wissen, wo ihre Stärken und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Potenziale liegen, da sie in ihrer Schulzeit oftmals auf ihre Schwächen reduziert wurden. Ein Schulsystem, das auch die Stärken von jungen Menschen fördert und aufzeigt, wie man seine Potenziale besser nutzen kann, fehlt bis heute.

Auch bei Arbeitgebenden besteht Reformbedarf beim Bewerbungsprozess. Oftmals werden im Rahmen der Einstellungstests noch Diktate geschrieben, die dann dazu führen, dass Bewerber:innen abgelehnt werden, wenn sie den Rechtschreibtest nicht bestehen. Eine besondere Herausforderung stellt eine Bewerbung im Öffentlichen Dienst dar, denn hier ist die „Bestenauslese" in Artikel 33 Absatz 2 des Grundgesetzes (GG) verankert und die Anwendung von schriftlichen Tests ist in den Assessment-Centern noch immer üblich (Jura Forum, 2024). In Foren für Erwachsene, aber auch in der täglichen Beratung beim BVL und den Landesverbänden Legasthenie und Dyskalkulie, erhalten wir Anfragen, ob es Wege bei einer Legasthenie gibt, auf den Rechtschreibtest zu verzichten. Mit zunehmenden Fachkräftemangel sehen wir in den letzten Jahren eine gewisse Lockerung, d. h. auf den Rechtschreibtest wird zwar nicht verzichtet, aber er führt nicht gleich zum Ausschluss, wenn alle anderen Bereiche erfolgreich absolviert wurden.

In der freien Wirtschaft geht man mittlerweile ganz neue Wege, um die Anzahl der Bewerber:innen zu erhöhen. Im Job-Speed-Dating wird der Bewerbungsprozess deutlich vereinfacht. Ohne großen Aufwand und Bewerbungsmappe finden Gesprächsrunden statt, in denen sich beide Seiten einen ersten Eindruck verschaffen können. Bei gegenseitigem Interesse finden dann Einzelgespräche statt. Die Hürden für Bewerber:innen sind niedrigschwellig, da vorab keine Bewerbungsmappe und Bewerbungsschreiben erstellt werden müssen. Menschen mit einer Legasthenie haben so eine gute Chance, dass man ihnen unvoreingenommen gegenübertritt und sie ihre Stärken und Kompetenzen in einem Gespräch darlegen können (Ilina, 2024).

Sehr erfreulich ist, dass insbesondere bei einer dualen Ausbildung, sich Auszubildende in der Praxis erproben können und so auch einen Bezug zu dem bekommen, was der Beruf von ihnen erwartet. Die enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis hilft oftmals sehr, wieder eine Stärkung seiner Kompetenzen zu erfahren, da man sich nun gezielt nach seinen Stärken ausrichten kann und nicht nur viel theoretisches Wissen verarbeiten muss, das man ohne Nachteilsausgleich häufig nicht in der Qualität darlegen kann, wie es der eigenen Fachkompetenz entspricht. Die persönliche Wertschätzung, die man oftmals im Team erhält, ist ein weiterer wichtiger Meilenstein, um auch persönliche Erfolgserlebnisse zu erfahren. Viele junge Menschen mit einer Legasthenie berichten in Workshops und Seminaren der Jungen Aktiven (JA) im BVL (https://www.bvl-legasthenie.de/junge-ak

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tive.html), dass sie sich im Schulsystem oftmals als Verlierer gefühlt haben und nun erstmals erfahren, dass man sie als kompetent und begabt einstuft. Besonders wichtig ist, dass man sie dabei unterstützt, technische Hilfsmittel einzusetzen, wenn es für die Tätigkeit erforderlich ist. Die Digitalisierung in der Arbeitswelt ist deutlich weiter vorangeschritten als in den Schulen. Die Prüfungsausschüsse stellen technische Hilfsmittel in den meisten Fällen ganz selbstverständlich zur Verfügung, wenn sie rechtzeitig vor der Prüfung über die persönlichen Bedarfe in Kenntnis gesetzt wurden.

„Hätte ich gewusst, dass ich in der Ausbildung einen Nachteilsausgleich erhalten kann, dann hätte ich das gleich zu Beginn meiner Ausbildung beantragt. In der Schule war es nicht mehr möglich, einen Nachteilsausgleich zu bekommen und deshalb bin ich davon ausgegangen, dass das in der Ausbildung auch so ist. Ein Berufsschullehrer hat mich darauf angesprochen, ob meine schlechte Rechtschreibung mit einer Legasthenie zusammenhängt. Er hat mich dann darüber informiert, dass ich einen Nachteilsausgleich beantragen kann. Alles Weitere mit der IHK war ganz problemlos. Der Prüfungsausschuss hat vorher genau abgefragt, welche Beeinträchtigungen bei mir noch bestehen und dann mit mir besprochen, welche technischen Hilfsmittel bereitgestellt werden sollen. Mein medizinisches Gutachten über die Legasthenie war schon 2 Jahre alt, aber wurde auch anerkannt".
Paul, 18 Jahre, im 2. Ausbildungsjahr

Anders als im Schulsystem arbeiten Ausbildungsbetriebe und Prüfungsausschüsse Hand in Hand, um einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss sicherzustellen. Das Interesse, dass eine berufliche Ausbildung auch zum Abschluss gebracht wird, ist von allen Beteiligten gleichermaßen hoch (Bund Deutscher Arbeitgeber, 2024). In den Schulen geht es häufig in eine andere Richtung und Schüler:innen werden aussortiert, wenn sie den schulischen Anforderungen nicht gewachsen sind (Klemm, 2023). Für viele Auszubildende bedeutet das aber auch, dass sie offen mit ihrer Legasthenie umgehen müssen und auch aufzeigen, welche Nachteilsausgleiche für sie zielführend sind, um uneingeschränkt Wissen aufzunehmen und in Prüfungen darlegen zu können.

Sehr hilfreich ist dabei die Handreichung des BIBB (Bundesinstitut für Berufliche Bildung) für Auszubildende mit Behinderungen. In dieser Handreichung mit dem Titel „Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende" wird auch ausgeführt, welche Maßnahmen bei einer Legasthenie wichtig sind, um die individuelle Beeinträchtigung bestmöglich auszugleichen (Vollmer & Frohnenberg, 2014). Praxisfälle von Prüfungen vor der IHK und HK, die im Anhang der Handreichung aufgenommen wurden, sind sehr wertvoll, um zu zeigen, wie Unterstützungsmaßnahmen in der Prüfungspraxis umgesetzt werden können. Weitere wichtige Hinweise erhalten Sie im BVL-Ratgeber 7 für Erwachsene (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2018, BVL-Ratgeber 7).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Nach der Schulzeit habe ich das Kapitel Legasthenie geschlossen und wollte eigentlich nicht mehr darüber reden. In den Prüfungen hat es mich aber wieder kalt erwischt und ich bin froh, dass mir der BVL dabei geholfen hat, einen Nachteilsausgleich für meine Prüfungen bei der IHK zu erhalten".
Lena, 18 Jahre, Auszubildende im 2. Ausbildungsjahr

Erfreulich für Menschen mit einer Legasthenie ist, dass ihre Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, in den letzten Jahren deutlich gestiegen sind. Durch den demografischen Wandel fehlen Jugendliche, die in Ausbildungsberufe gehen. Viele Ausbildungsplätze sind heute auch deutlich attraktiver für Jugendliche geworden, da die Jobperspektiven, die sich durch die Ausbildung ergeben, manchmal sogar einen besseren Karriereweg ermöglichen als ein Studium. Ein Beispiel hierfür ist die Ausbildung zur/zum Fluglots:in, die schon in der Ausbildungszeit eine hohe Vergütung bietet und nach Abschluss der Ausbildung einen Einstieg in eine verantwortungsvolle Tätigkeit mit einem hohen Grundgehalt sichert. Ebenso hat die Nachfrage nach Absolvent:innen aus den Berufsfeldern Fachinformatik und Programmierung zugenommen, in denen die Berufsperspektiven und die Entlohnung auch ohne Studium attraktiv sind. Die Wertigkeit einer qualifizierten Ausbildung ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2024).

5 Studium

Der Weg zum Studium bleibt vielen jungen Menschen mit einer Legasthenie versperrt, weil sie bei fehlendem Nachteilsausgleich, insbesondere durch die oftmals mangelhaften Leistungen in Fremdsprachen, das Abitur oder die Fachhochschulreife nicht erreichen. Sie gehen dann entweder über ein Fachabitur oder auch über den Abschluss einer Ausbildung, um eine Fachhochschule besuchen zu können. Auch bleiben ihnen häufig Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen versperrt oder sie müssen lange Wartezeiten in Kauf nehmen, da sie durch den Punktabzug auf die Rechtschreibleistung, der z. T. in allen Abiturfächern erfolgt, ein Abitur mit einer schlechten Durchschnittsnote in Kauf nehmen mussten. Würde die Rechtschreibung nicht benotet, sondern nur die inhaltliche Richtigkeit der Arbeiten, dann würden viele Abiturient:innen mit einer Legasthenie eine bessere Durchschnittsnote im Abitur erreichen. Da hier jedes Bundesland sehr unterschiedliche Regelungen zum Nachteilsausgleich und Notenschutz hat, hängen der Prüfungserfolg und die Durchschnittsnote sehr stark davon ab, in welchem Bundesland man zur Schule gegangen ist. Die Zeugnisnoten sind demzufolge sehr intransparent, da durch die unterschiedlichen schul-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rechtlichen Rahmenbedingungen in den Ländern, große Abweichungen bei gleicher Leistung entstehen können.

„Bei der Berufsberatung in der Arbeitsagentur hat man mir gesagt, dass ein Studium mit einer Legasthenie nur schwer möglich sei und man mir davon abrate. Ich bin dann auf der Homepage des BVL auf den Ratgeber vom Studentenwerk gestoßen und mir war sofort klar: Ich kann mit einer Legasthenie studieren! Ich bin jetzt schon im 4. Semester und habe den Schritt nie bereut".
Lennart, 21 Jahre, Student

Im Studium stehen die fachlichen Kompetenzen der Studierenden im Vordergrund. In den meisten Fällen hat die Rechtschreibung keine Relevanz mehr bei den Prüfungen. Wichtig sind aber Nachteilsausgleiche, da viele Studierende mit einer Legasthenie langsamer lesen als ihre Mitstudierenden oder auch mehr Zeit investieren müssen, ihr Wissen in Textform darzulegen. Beratungsstellen für Studierende mit Behinderungen sind an den Hochschulen wichtige Anlaufstellen, damit die Rahmenbedingungen so gestaltet werden können, dass Beeinträchtigen durch die Legasthenie bestmöglich kompensiert werden. Viele Studierende mit einer Legasthenie wissen häufig nicht, dass die Legasthenie auch zu den anerkannten Behinderungen gehört und sie die Beratung der Beratungsstellen für Studierende mit Behinderungen in Anspruch nehmen können (Deutsches Studierendenwerk, 2024). Die Praxis zeigt, dass die Beratungsstellen mit ihrem Wissen, welche Möglichkeiten es im Studium gibt, Benachteiligungen abzumildern, wertvolle Weichen stellen können, um ein Studium erfolgreich abschließen zu können. Oftmals gibt es an den Hochschulen auch technische Hilfsmittel wie z. B. Vorlesesoftware oder Spracherkennungssoftware als Volumenlizenzen, sodass keine Kosten für Studierende entstehen, wenn diese Hilfsmittel im Studium und in den Prüfungen genutzt werden.

„Ich lese mit meinen 20 Jahren noch immer sehr verlangsamt und muss mich beim Lesen sehr konzentrieren. Bei Prüfungen belastet mich das sehr".
Florian, 20 Jahre, Student im 2. Semester

Auch hier ist der offene Umgang mit seiner Legasthenie entscheidend, um die vorhandenen Hilfen in Anspruch nehmen zu können. Aufgrund der Stigmatisierung in der Schulzeit und den meist fehlenden Nachteilsausgleichen in der Oberstufe, gehen viele Studierende davon aus, dass sie im Studium auch keinen Anspruch auf Nachteilsausgleich haben.

Allerdings gibt es im Studium eine neue Hürde, um einen Nachteilsausgleich beantragen zu können. Es muss der medizinische Nachweis erbracht werden, dass eine Lese-/Rechtschreibstörung vorliegt. Häufig wurde die Diagnose im Kindesalter gestellt. Man erwartet an den Hochschulen jedoch eine Diagnose, die nicht älter als 2 Jahre ist. An einigen Hochschulen reicht

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auch eine Diagnose, die nicht älter als 5 Jahre ist, weil man die Problematik der Diagnosestellung kennt. Studierende müssen sich daher häufig erneut einer medizinischen Diagnostik unterziehen, um zu dokumentieren, dass die Lese-/Rechtschreibstörung weiterhin besteht und in welchen Bereichen noch die größten Beeinträchtigungen vorliegen. Nur so kann ein individueller anforderungsgerechter Nachteilsausgleich gewährt und gestaltet werden. Leider bezahlen die Krankenkassen die medizinische Diagnostik im Erwachsenenalter nicht (ICD-10-GM, 2024) und Studierende verfügen häufig nicht über die finanziellen Mittel, die medizinische Diagnose selbst zu finanzieren. Des Weiteren finden sich häufig keine fachkompetenten Diagnostiker:innen für Erwachsene, d. h. Psychiater:innen oder auch Psychologische Psychotherapeut:innen, die eine Diagnostik entsprechend den Empfehlungen der S3-Leitlinie zur Diagnostik und Behandlung der Lese-/Rechtschreibstörung durchführen (Schulte-Körne & Galuschka, 2015). Viele Praxen für Erwachsene verfügen nicht über die notwendigen Testmanuale, um über standardisierte Testverfahren eine Diagnose zu erstellen. Häufig führt der Weg dann wieder zu einer Praxis für Kinder- und Jugend-Psychiatrie, die in einigen Fällen auf Selbstzahlendenbasis auch eine Diagnostik bei Erwachsenen durchführt. Die Wartezeiten für eine entsprechende Diagnostik können manchmal über ein Jahr dauern. Einige Hochschulen, die über einen Lehrstuhl für Psychiatrie oder Psychologie verfügen, bieten auch eine interne kostenfreie Diagnostik an, was eine immense Hilfe für die Betroffenen darstellt.

Wenn die Diagnose steht, dann sollte man auch eine medizinische Empfehlung für einen angemessenen Nachteilsausgleich beifügen, denn so ist es für den Prüfungsausschuss einfacher, die notwendigen Forderungen für einen Nachteilsausgleich anzuerkennen und entsprechende Vorbereitungen zu treffen. Die Beratungsstellungen für Studierende mit Behinderungen beraten bei Bedarf bei der Antragstellung an den Prüfungsausschuss.

„Ich bin so dankbar, dass ich den Weg zur Beratungsstelle für Studierende mit Behinderungen gegangen bin. Ich wurde sehr einfühlsam und umfassend beraten und habe mich erstmals richtig gut verstanden gefühlt. Nun sehe ich wieder Licht im Dunkel und weiß, dass ich mit den Unterstützungsmaßnahmen und Nachteilsausgleich mein Studium erfolgreich abschließen kann".
Jenny, 22 Jahre, Studentin im 5. Semester

Ein anderer Weg kann ein Duales Studium sein, das, ähnlich wie bei der Dualen Ausbildung, den Studierenden mehr Struktur gibt, weil hier eine enge Vernetzung zwischen Theorie und Praxis erfolgt und die Betriebe die Studierenden oftmals tatkräftig unterstützen, um einen erfolgreichen Studienabschluss sicherzustellen. Das hohe Eigeninteresse der Firmen, die das Duale Studium finanzieren, trägt dazu bei, dass Studierende durch den

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Betrieb fachlich unterstützt werden, um so einen Studienabbruch zu verhindern und die Chance zu nutzen, die Absolvent:innen im Unternehmen als Arbeitskraft übernehmen zu können.

EXKURS

Schulische Förderung

Menschen mit einer Legasthenie profitieren sehr von einer schulischen Förderung. Diese Förderung muss auf ihre Bedarfe zugeschnitten sein und an der individuellen Null-Fehler-Grenze ansetzen. Dies bedeutet, die Aufgaben werden für das Schulkind so gewählt, dass sie genau am individuellen Lernstand ansetzen und fehlerfrei bearbeitet werden können. Es kann durchaus sein, dass ein Kind in der vierten Klasse noch auf dem Rechtschreibniveau der zweiten Klasse ist und die Aufgaben entsprechend angepasst werden müssen. Insbesondere in den Grundschulen ist es wichtig, dass die Basiskompetenzen des Lesens und Rechtschreibens bestmöglich vermittelt werden. Immer wieder zeigt sich, dass Schulen damit überfordert sind, da die Lehrkräfte für die individuelle Förderung bei einer Legasthenie in den meisten Fällen im Rahmen ihres Hochschulstudiums nicht qualifiziert wurden. Eine reine Stoffwiederholung, wie sie häufig an Schulen angeboten wird, ist bei einer Legasthenie wenig hilfreich. Durch den massiven Lehrkräftemangel, insbesondere an den Grundschulen, findet individuelle Förderung kaum (noch) statt. Es geht so wertvolle Zeit verloren, um die Basiskompetenzen bei den Kindern zu entwickeln, die ein Grundgerüst für alle weiteren Fächer darstellen und auch an der weiterführenden Schule unabdingbar sind. Das schulische Versagen, das viele Kinder mit einer Legasthenie oder kombinierten Lernstörungen erfahren, führt dazu, dass sie ein geringes Selbstwertgefühl haben und in 30–40 % aller Fälle psychosomatische Folgeerkrankungen entwickeln (Visser et. al, 2020). Es könnte Kindern und jungen Menschen viel seelisches Leid erspart werden, wenn sie von Beginn an anforderungsgerecht schulisch gefördert und unterstützt würden. Die Einbindung von gut qualifizierten Legasthenie-Fachkräften könnte eine sinnvolle Lösung sein, um einerseits die Lehrkräfte zu entlasten und andererseits eine nachhaltige Förderung durchzuführen, die den weiteren Schulweg absichert. Bisher tun sich staatliche Schulen damit schwer, Honorarkräfte zur Förderung einzubinden oder neue Planstellen für sie zu schaffen. Schulen privater Trägerschaft sind hier oftmals weitaus besser aufgestellt.

Außerschulische Förderung

Wenn Schulen ihrem Bildungsauftrag zur individuellen Förderung nicht nachkommen, dann sollten Eltern außerschulische Angebote in Betracht ziehen. Die außerschulischen Angebote müssen privat finanziert werden, was für viele Eltern eine große Hürde darstellt oder gar nicht leistbar ist. Ebenso fehlt ein staatlich anerkanntes Berufsbild eines *Legasthenie-Therapeuten* oder einer *Legasthenie-Therapeutin*, sodass es auch viele Anbietende gibt, die weder über die geforderte Qualifizierung verfügen noch mit gut evaluierten Therapieansätzen entsprechend der S3-Leitlinien zur Diagnostik und Behandlung der Lese-Rechtschreibstörung arbeiten (Schulte-Körne & Galuschka, 2015). Der BVL hat bereits im Jahr 2005 zusammen mit führenden Expert:innen einen Weiterbildungsstandard für *Dyslexietherapeuten nach BVL®* verabschiedet, um so einen Qualitätsstandard am Markt zu etablieren. Die Weiterbildung bei vom BVL zertifizierten Weiterbildungseinrichtungen muss von den Teilnehmenden selbst finanziert werden, was dazu führt, dass wir nicht ausreichend gut qualifizierte externe Angebote in der Lernförderung haben. Viele Kinder, die nicht gefördert werden, entwickeln seelische Behinderungen, die so weit führen können, dass ein Kind nicht mehr beschulbar ist (Visser et. al 2020). Diagnostiziert ein Facharzt oder eine Fachärztin eine seelische Behinderung oder eine drohende seelische Behinderung, dann kann die Legasthenie-Therapie nach § 35a SGB VIII vom Jugendamt finanziert werden. Es ist sehr bedauerlich, dass Krankenkassen die Diagnostik der Lese-/Rechtschreibstörung finanzieren, aber die Therapie nicht.

Dass Menschen mit einer Legasthenie so viele unüberwindbare Barrieren in den Weg gelegt werden, ist stark diskriminierend. Sie erhalten keine Hilfen wie andere Menschen mit Beeinträchtigungen, bei denen z. B. logopädische Unterstützung notwendig ist, die von den Krankenkassen finanziert wird. Die bestehenden

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Angebote der schulischen und außerschulischen Förderung können die notwendigen Bedarfe nicht abdecken und insbesondere Kinder aus bildungsfernen Haushalten werden ausgegrenzt, wenn ihnen die notwendigen Hilfen nicht kostenfrei bereitgestellt werden.

Nachteilsausgleich/Notenschutz

Man würde nun erwarten, wenn die individuelle Förderung an den Schulen in den meisten Fällen nicht stattfinden kann, dass man den betroffenen Schüler:innen zumindest den notwendigen Nachteilsausgleich und Notenschutz zukommen lässt, um sie aufzufangen. Jedes Bundesland hat im Föderalismus seine eigenen Kompetenzen in der Ausgestaltung und Umsetzung und so stoßen Betroffene auf 16 unterschiedliche Länderregelungen. In einigen Bundesländern gibt es schulrechtliche Regelungen für die Grundschulzeit, in anderen bis zur 7. oder 10. Klasse, in den wenigsten Ländern auch in der Oberstufe. Häufig wird dann ausgeschlossen, dass der Nachteilsausgleich oder Notenschutz in den Abschlussklassen bzw. Abschlussprüfungen gewährt werden darf. Man möchte damit eine Zeugnistransparenz herstellen, indem man aufzeigt, dass die Leistungen durch die Legasthenie beeinträchtigt sind. Es geht bei Prüfungen jedoch im Schwerpunkt darum, abzuprüfen, ob die fachlichen Kompetenzen erworben wurden. Schüler:innen mit einer Legasthenie verfügen potenziell über die gleichen fachlichen Kompetenzen wie sie auch bei anderen ohne Legasthenie erwartbar wären, sind aber in den technischen Fertigkeiten des Lesens und/oder Rechtschreibens beeinträchtigt, diese in der richtigen Form darzulegen. Dürften sie ihr Wissen z. B. mündlich erbringen, dann könnten Prüfende erkennen, dass ein Lernerfolg vorliegt und die fachlichen Kompetenzen erworben wurden. Können Prüfungsanforderungen durch eine eventuell noch mangelhafte Lesekompetenz nicht erfasst oder durch eine Verlangsamung im Schreiben nicht schnell genug verschriftlicht werden, sodass ein Teil der Prüfungsaufgaben nicht umfassend beantwortet wird, dann kommt es zu schlechten Prüfungsergebnissen, die durch einen Nachteilsausgleich verhindert werden könnten. Da es sich bei einer diagnostizierten Lese-/Rechtschreibstörung um eine anerkannte Behinderung handelt, dürfen Nachteilsausgleiche nicht verwehrt werden. Besonders widersprüchlich ist die Situation, dass der notwendige Nachteilsausgleich in der Ausbildung oder im Studium gewährt wird, in der Schulzeit aber in vielen Fällen nicht, bzw. vom Bundesland abhängt, in dem man lebt.

„Hätte ich gewusst, dass man auch noch in der Ausbildung einen Rechtsanspruch auf einen Nachteilsausgleich hat, hätte ich mir viel Zeit ersparen können. Da ich meine Zwischenprüfung nicht bestanden habe, musste ich meine Ausbildung abbrechen, obwohl mir die Ausbildung in der Praxis gut gefallen hat. Nun fange ich wieder von vorne an und werde einen Antrag auf Nachteilsausgleich stellen".
Benedikt, 20 Jahre, ohne Ausbildung

Technische Hilfsmittel

Vielen Menschen mit Beeinträchtigungen stehen technische Hilfsmittel zur Verfügung, um z. B. Beeinträchtigungen im Sehen oder Hören auszugleichen. Niemand würde in Frage stellen, ob bei einer Prüfung eine Sehhilfe oder Hörhilfe genutzt werden darf. Für Menschen mit einer Legasthenie stehen ebenfalls technische Hilfsmittel wie beispielsweise eine Vorlesesoftware oder Spracherkennungssoftware zur Verfügung. Über diesen Weg können Beeinträchtigungen im Lesen oder Rechtschreiben sehr gut kompensiert werden. Leider ist es bis heute noch kein Standard in Schulen, dass diese technischen Hilfsmittel bei einer Legasthenie genutzt werden dürfen. Man muss deutlich hervorheben, dass Schüler:innen mit einer Legasthenie trotzdem lernen müssen, um ihr Wissen mit den technischen Hilfsmitteln darlegen zu können. Sie bekommen somit keine Vereinfachung im Lernen und müssen den gleichen Unterrichtsstoff erfassen und verarbeiten wie alle anderen Schüler:innen auch. Es wird durch diese Hilfsmittel nur ihre Beeinträchtigung ausgeglichen, wie bei einem Menschen mit einer Lesebrille auch. Dass die Nutzung technischer Hilfsmittel heutzutage nicht mehr in Frage gestellt werden darf, um eine Behinderung auszugleichen, sollte selbstverständlich sein. Es sollten grundsätzlich alle Schüler:innen diese Hilfsmittel nutzen dürfen, denn es ist eine wichtige Vorbereitung auf die Arbeitswelt. In der Ausbildung und im Studium ist man schon recht fortschrittlich und unser Schulsystem hat hier erheblichen Nachholbedarf.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Ich habe Volkswirtschaftslehre studiert und musste dafür sehr viel lesen. Ohne eine Vorlesesoftware hätte ich mein Studium gar nicht schaffen können. So habe ich mir alle wichtigen Dokumente vorlesen lassen und über ein MP3-File sogar beim Waldspaziergang hören können … einfach klasse!“
Jonas, 25 Jahre, Masterstudium
In anderen Ländern ist man bereits fortschrittlicher mit technischen Hilfsmitteln. Seit 2013 erhalten alle Schüler:innen mit einer Legasthenie in Dänemark einen „IT-Rucksack“, der alle technischen Hilfsmittel enthält, die sie für einen erfolgreichen Abschluss benötigen (European Commission, 2024).

6 Beruf

Sind Ausbildung oder Studium abgeschlossen, dann führt der Weg ins Berufsleben. Viele Menschen mit einer Legasthenie fragen sich, wie offen sie bei der Bewerbung mit ihrer Legasthenie umgehen sollen. Die Sorge, dass aufgrund vorherrschender Vorurteile die Einstellung gefährdet sein könnte, führt zu einer schweren Entscheidungsfindung.

In einer LinkedIn-Umfrage im Jahr 2023 über „Legasthenie in der Arbeitswelt“ zeigte sich, dass nur 23 % aller Menschen mit einer Legasthenie darüber offen mit ihren Kolleg:innen sprechen. Die Unsicherheit besteht aber auf beiden Seiten. Über 50 % der Kolleg:innen fühlen sich unsicher, wie sie mit den betroffenen Kolleg:innen umgehen sollen. Das zeigt, wie wichtig es ist, aufzuklären und aufeinander zuzugehen (Gaiswinkler, 2023).

Da Menschen mit einer Legasthenie in ihren fachlichen Kompetenzen oder Begabungen nicht eingeschränkt sind, ist es nicht nachvollziehbar, dass sich die Vorurteile so hartnäckig halten. In vielen Berufen stehen die Rechtschreib- oder Lesekompetenz nicht im Vordergrund, sodass es hier keinerlei Beeinträchtigungen gibt. Vorzeigebeispiele sind Einarbeitungsprogramme, die in Form von Erklärvideos aufgebaut sind oder das umfangreiche Angebot von Online-Schulungen oder kurzen Podcasts. Davon sollen alle Mitarbeitenden profitieren, denn die Einarbeitung ist kosten- und zeitaufwändig und demzufolge ist es für Arbeitgebende sehr effizient, neue Wege der Einarbeitung zu gehen. Jederzeit können Mitarbeitende auf die Schulungsmodule zugreifen und eigenständig arbeiten. Dicke Papierordner mit Schulungsunterlagen gehören bald der Vergangenheit an. Alles andere kann mit Hilfe von Vorlesefunktionen gelöst werden, wenn die Materialen digitalisiert zur Verfügung stehen. Ebenso findet die Visualisierung von Arbeitsaufträgen und Arbeitsabläufen immer mehr Bedeutung, denn so wird die Effizienz der Arbeit für alle Mitarbeitende gesteigert. Menschen mit Legasthenie, aber auch Menschen mit Sprachbarrieren profitieren davon besonders gut.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ebenso findet man in der Arbeitswelt schon viele Prozesse vor, durch die die Beeinträchtigungen gar nicht mehr ins Gewicht fallen. Rechtschreibkorrekturprogramme sind bereits heute Standard und auch Vorlesefunktionen und Spracherkennung sind in den Standard-Softwarelösungen enthalten. Die Nutzung dieser Programme wird im Beruf in den meisten Fällen auch nicht in Frage gestellt, sondern es wird erwartet, dass diese Programme genutzt werden. In vielen Kliniken oder Pflegeeinrichtungen werden Patientenberichte heutzutage mit einer Spracherkennung eingesprochen, da so viel Zeit gespart wird. Auch Juristen nutzen diese Technik häufig und es gibt bereits Spracherkennungsprogramme, die auf Berufsgruppen zugeschnitten sind und die notwendigen Fachtermini enthalten. In einer Welt der Digitalisierung und KI werden viele Bereiche, die heute noch manuell erfolgen, digitalisiert werden. Sprachsteuerung etc. sind heute schon gelebter Standard.

„Ich habe mich trotz meiner Legasthenie nicht beirren lassen und meinen Traumberuf des Juristen gewählt. Das Studium war eine große Herausforderung, aber dank technischer Hilfsmittel habe ich mich bis heute gut geschlagen".
Lukas, 39 Jahre

Wichtig ist, dass Menschen mit einer Legasthenie die Eigeninitiative ergreifen und sich mit der Digitalisierung vertraut machen. Derzeit heranwachsende Generationen wachsen mit der Technik auf und haben weniger Hemmungen, diese zu nutzen, ältere Mitarbeiter:innen müssen z. T. an die neue Technik herangeführt werden (Gellert & Haller, 2021). In größeren Unternehmen etablieren sich Abteilungen oder Arbeitsbereiche, die sich speziell mit diesem Thema beschäftigen, um Hilfen für alle Mitarbeiter:innen bereitzustellen. Alle Arbeitshilfen wurden dafür entwickelt, um die Arbeitszeit effektiv zu nutzen und alle Mitarbeiter:innen zu entlasten. Interessanterweise sind diese Hilfen genau auf die Bedürfnisse von Menschen mit einer Legasthenie zugeschnitten und es bedarf keiner gesonderten Programme, um sie zu unterstützen. Das ist ein großer Lichtblick für Betroffene.

In Zeiten des massiven Fachkräftemangels werden Menschen mit einer Legasthenie immer weniger ausgegrenzt und Arbeitgebende lassen sich vom BVL beraten, wie man Arbeitsplätze optimieren kann, um Menschen mit einer Legasthenie gut zu unterstützen (siehe Beitrag von Sebastian Hennings in diesem Sammelband). Das ist eine sehr schöne Entwicklung, die der BVL gerne fachlich unterstützt. Die Einstellungen zu Menschen mit einer Legasthenie ändern sich aktuell deutlich, weil man ihre Stärken erkennt und sie gezielt entsprechend ihrer Fachkompetenzen einsetzt. In der Arbeitswelt haben Menschen mit einer Legasthenie einen festen Platz gefunden und werden nicht mehr in Frage gestellt, wie verschiedene Profile

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

von Menschen mit Legasthenie im Mitgliedermagazin des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie zeigen (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie, 2022).

7 Ausblick

Fachkräftemangel, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz sind Türöffner für Menschen mit einer Legasthenie in eine *ungehinderte* Zukunft. Die Beeinträchtigungen der technischen Fertigkeiten des Lesens und/oder Rechtschreibens sind bereits heute keine Hürden mehr, da sie durch technische Hilfen gut kompensiert werden können. Unser Bildungssystem muss sich schnellstmöglich der Digitalisierung stellen und Schüler:innen mit einer Legasthenie dabei unterstützen, diese Hilfen gezielt einzusetzen, damit sie erkennen, dass sie durch ihre Legasthenie nicht am Lernen gehindert werden und ihre fachlichen Kompetenzen auch uneingeschränkt darlegen können. Wenn alle Schüler:innen die Digitalisierung in der Schule nutzen dürfen, bedarf es keiner Sonderregelungen für Menschen mit einer Legasthenie, denn alle Schüler:innen können auf die Hilfen zugreifen. Schulen müssen das Thema Digitalisierung und KI fest verankern, um alle Schüler:innen auf die Arbeitswelt der Zukunft vorzubereiten. Der digitale Wandel wird aufgrund des Fachkräftemangels eine Geschwindigkeit annehmen, der alle Beteiligten im Bildungssystem auffordert, mit der gleichen Geschwindigkeit junge Menschen darauf vorzubereiten. Lehrpläne müssen neu ausgerichtet und von unnötigem *Ballast* wie z. B. veralteten Lehrbüchern und Lehrmethoden befreit werden, damit Zeit dafür bereitgestellt werden kann, junge Menschen auf den digitalen Wandel vorzubereiten. Die aktive Nutzung von Tablets im Unterricht, das Arbeiten in Teams an selbst ausgewählten Projekten fördert das Interesse am Lernen, weil ein Praxisbezug hergestellt wird und Teamarbeit und Teamfähigkeit trainiert wird, die im späteren Berufsleben ein wichtiges Qualifikationsmerkmal darstellen. Barrierefreiheit steht dabei im Mittelpunkt, denn alle Menschen mit Beeinträchtigungen müssen eine Bildungsperspektive erhalten, damit ihre Potenziale dem Arbeitsmarkt nicht verloren gehen.

Ein radikales Umdenken ist auf allen Seiten gefordert und ein Verharren in alten Strukturen ein hohes Risiko, weil wir so den Anschluss im internationalen Wettbewerb verlieren werden. Man kann Menschen mit Beeinträchtigungen in unserem Bildungssystem gut unterstützt mitnehmen und darf sie nicht weiter ausgrenzen. Legasthenie muss heutzutage keine Hürde mehr in der Arbeitswelt darstellen und es ist fatal, wenn man Menschen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mit einer Legasthenie in der Schule nicht anforderungsgerecht unterstützt und sie aufgrund ihrer Beeinträchtigungen im Lesen und Rechtschreiben abwertet, obwohl es bereits technische Hilfen gibt, die ihre Beeinträchtigungen gut kompensieren. Stärken erkennen und Stärken fördern, das ist unsere gemeinsame Aufgabe, um allen Menschen eine Bildungsperspektive zu geben und sie zu tragfähigen Säulen unserer Arbeitswelt und Gesellschaft zu entwickeln. Vorurteile müssen abgebaut und Potenziale erkannt werden. Nur so kann die lebenslange Reise mit einer Legasthenie zum gemeinsamen Ziel führen!

Zum Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.

Der BVL wurde 1974 als gemeinnütziger Verein gegründet und setzt sich dafür ein, dass Menschen mit Lese-Rechtschreibstörung und/oder Rechenstörung bestmöglich lesen, schreiben und rechnen lernen und eine Chancengleichheit in unserem Bildungssystem erhalten. Er unterstützt alle Betroffene und Interessierte durch individuelle Beratung, Ratgeber, Fortbildung und Fachkongresse. Die enge Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen, Ärzt:innen, Schulpsycholog:innen, Beratungs- und Förderkräften stellt sicher, dass der BVL immer auf einem hohen Wissenstand steht, der die Basis für seine fachkompetente Arbeit ist. Der BVL setzt sich für den Abbau von Barrieren in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf ein. Die Forcierung von Nachteilsausgleichen, die Implementierung von wirksamen Schutzmaßnahmen und der Einsatz von technischen Hilfsmitteln stehen auf seiner Forderungsliste. Dafür steht er im Austausch mit Ministerien, Schulen und Bildungseinrichtungen und setzt sich dafür ein, die Bedingungen von Menschen mit Lese-Rechtschreibstörung und Rechenstörung in Schule, Ausbildung und Beruf nachhaltig zu verbessern. Niemand darf aufgrund seiner Legasthenie und Dyskalkulie diskriminiert und in seinem Recht auf freie Berufswahl eingeschränkt werden. Durch eine umfangreiche Öffentlichkeitsarbeit sorgt der BVL für mehr Akzeptanz und Toleranz gegenüber Menschen mit einer Legasthenie und Dyskalkulie.

Weitere Informationen zu unserer Arbeit sind unter https://www.bvl-legasthenie.de abrufbar.

Annette Höinghaus studierte Wirtschaftswissenschaften mit Abschluss Diplom-Kauffrau, langjährige berufliche Erfahrung in internationalen Konzernen, 2000 – 2005 Mitglied im Vorstand des BVL, seit 2005 freie Mitarbeiterin im BVL im Bereich Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Pressesprecherin des BVL, Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen zur Weiterbil-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dung von Therapeut:innen im Bereich Legasthenie und Dyskalkulie, Mutter von 2 Kindern mit Legasthenie.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V. (AWMF). (2015). S3-Leitlinie "Diagnostik und Behandlung bei der Lese- und/oder Rechtschreibstörung" (Stand 23.04.2015). AWMF-Register-Nr. 028/044. Abgerufen von https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-044

Bäcker, A., & Neuhäuser, G. (2003). Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52*(5), 329-337.

Bund Deutscher Arbeitgeber. (2024). Bildung und berufliche Bildung: Gemeinsam für Bildung. Abgerufen von https://arbeitgeber.de/themen/bildung-und-berufliche-bildung/gemeinsam-fuer-bildung/

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2024). Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision der ICD der WHO (ICD-11). Abgerufen von https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/_node.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024). Berufsbildungsbericht 2024. Abgerufen von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240508-berufsbildungsbericht-24.html

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2018). BVL-Ratgeber 4: Englisch. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/shop-bvl/shop-ratgeber/produkt/bvl-ratgeber-fremdsprachenerwerb-englisch.html

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2018). BVL-Ratgeber 7: Legasthenie und Dyskalkulie im Erwachsenenalter. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/shop-bvl/shop-ratgeber/produkt/bvl-ratgeber-7-legasthenie-dyskalkulie-erwachsenenalter.html

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2022). LEDY, Das Mitgliedermagazin des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie. 04-2022: Profile von Menschen mit Legasthenie. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/Ausbildung_Beruf/Profile_Ledy_neu.pdf

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2023). BVL-Ratgeber 1: Legasthenie erkennen und verstehen. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/shop-bvl/shop-ratgeber/produkt/bvl-ratgeber-legasthenie-erkennen.html

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2024). BVL-Ratgeber 12: Früherkennung und Förderung bei Verdacht auf Legasthenie. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/shop-bvl/shop-ratgeber/produkt/bvl-ratgeber-12-fr%C3%BCherkennung-und-f%C3%B6rderung.html

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2024). BVL-Ratgeber 9: Legasthenie in der Schule. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/shop-bvl/shop-ratgeber/produkt/bvl-ratgeber-legasthenie-in-der-schule.html

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bundesverfassungsgericht. (2023). Urteil des Ersten Senats vom 22. November 2023 – 1 BvR 2577/15 –, Rn. 1–125. Abgerufen von https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/11/rs20231122_1bvr257715.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Deutsches Studierendenwerk. (2024). Beratung Studierender mit Behinderungen. Abgerufen von https://www.studierendenwerke.de/themen/studieren-mit-behinderung/beratung-studierender-mit-behinderungen

European Commission. (2024). Denmark: Educational support and guidance. Support measures for learners in early childhood and school education. Letzte Aktualisierung: 14. August 2024. Abgerufen von https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education

Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. (2024). Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht. FiBS-Forum Nr. 79, März 2024. Abgerufen von https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS-Forum_79_Lehrkraeftebedarf_240301_final.pdf. ISSN: 1610-3548.

Gaiswinkler, T. (2023, 26. September). Legasthenie in der Arbeitswelt: Nur knapp ein Viertel der Legastheniker spricht das Thema am Arbeitsplatz offen an. Pressemitteilung. Abgerufen von https://www.linkedin.com/pulse/legasthenie-der-arbeitswelt-nur-knapp-ein-viertel-das-gaiswinkler-eodte/

Gellert, F. J., & Haller, S. (2021). Implikation der Digitalisierung auf ältere Mitarbeiter/-innen. In H. Tirrel, L. Winnen, & R. Lanwehr (Eds.), *Digitales Human Resource Management* (S. 103–115). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35590-6_7

Goldston, D. B., Walsh, A., Mayfield Arnold, E., Reboussin, B., Sergent Daniel, S., Erkanli, A., & Wood, F. B. (2007). Reading Problems, Psychiatric Disorders, and Functional Impairment from Mid- to Late Adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *46*(1), 25-32.

ICD-10-GM. (2024). F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung. Abgerufen von https://www.icd-code.de/icd/code/F81.-.html

Ilina, A. (2024, 23. April). Job-Speed-Dating: Die moderne Art der Personalbeschaffung. Abgerufen von https://www.ingenieur.de/karriere/bewerbung/job-speed-dating-die-moderne-art-der-personalbeschaffung

Jura Forum. (2024). Bestenauslese: Definition & Bedeutung im juristischen Kontext. Lexikon, zuletzt bearbeitet am 14.09.2024. Abgerufen von https://www.juraforum.de/lexikon/bestenauslese

Klemm, K. (2023). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss: Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2023-03/Jugendliche_ohne_Hauptschulabschluss_Klemm_final.pdf

Küspert, P., & Schneider, W. (2018). Hören, lauschen, lernen – Anleitung: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vandenhoeck & Ruprecht.

Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS One*, *9*(7), e103537. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schulte-Körne, G., & Galuschka, K. (2015). Lese-und/oder Rechtschreibstörung bei Kindern und Jugendlichen, Diagnostik und Behandlung. S3-Leitlinie AWMF-Register-Nr. 028/044. www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-044.html.

Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M., & Schulte-Körne, G. (2020). Comorbidities Between Specific Learning Disorders and Psychopathology in Elementary School Children in Germany. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 292. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00292

Vollmer, K., & Frohnenberg, C. (2014). Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende: Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bonn: Verlag Barbara Budrich.

Willcutt, E., & Pennington, B. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(8), 1039-1048.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Wolfgang Lenhard

Legasthenie – Definition, Ursachen, Diagnostik und Förderung

Seit der Erstbeschreibung der *angeborenen Wortblindheit* vor 130 Jahren hat sich die Forschung intensiv mit der später als Legasthenie, heute als Lese-Rechtschreibstörung (LRS) bezeichneten Lernstörung auseinandergesetzt. Eine Vielzahl an Ursachen kann zur Problematik beitragen, darunter angeborene Begabungsunterschiede, Lautanalysefähigkeiten, Sprachentwicklung, Effizienz der sprachlichen Informationsverarbeitung, Arbeitsgedächtniskapazität sowie das häusliche und schulische Bildungsumfeld. Während frühere Diagnoserichtlinien neben der Erfassung schriftsprachlicher Leistungen auch die Intelligenz bzw. die Diskrepanz beider Eigenschaften berücksichtigten, liegt der Fokus heute stärker auf der schriftsprachlichen Leistung selbst. Für die Planung von Therapie und Förderung ist neben der Leistungshöhe auch die Ermittlung individueller Fehlerschwerpunkte von Bedeutung. Die Ansätze variieren je nach Lebensalter: In der Prävention werden vorrangig die phonologische Bewusstheit und allgemeine sprachliche Fähigkeiten gefördert, während in der Therapie der sprachlogisch und entwicklungspsychologisch orientierte Neuaufbau des Schriftspracherwerbs, der Umgang mit leistungsbezogenen Ängsten und der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts im Vordergrund stehen.

1 Ein Phänomen, viele Begriffe

Kaum eine Erfindung hat die Menschheitsgeschichte in einer Weise geprägt wie die Entwicklung von Zeichensystemen, um flüchtige Sprache in Form von Schriftzeichen zu fixieren und somit für andere Menschen und ggf. sogar kommende Generationen verfügbar zu halten. Unsere moderne Zivilisation basiert in hohem Maße auf dieser revolutionären Idee. Sie hat die Geschwindigkeit des Fortschritts in jeglicher Hinsicht enorm beschleunigt und sie ist in unserem modernen Leben ein Schlüssel für Bildungs- und Arbeitsprozesse, für die Teilhabe an Gesellschaft, Politik und Freizeitaktivitäten. Die allermeisten Menschen erwerben diese Fähigkeit im Laufe der Schulzeit vielleicht nicht immer mühelos, aber doch zumindest ohne unüberwindbare Probleme. Angesichts der herausragenden Bedeutung und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der relativen Leichtigkeit, mit der die meisten Personen sie erwerben, ist es umso verblüffender, wenn ein Mensch trotz ansonsten guter Lernvoraussetzungen am Erwerb dieser Kulturtechnik scheitert oder dafür erheblich mehr Zeit und Anstrengung benötigt. Um dieses erwartungswidrige Scheitern im Erwerb der Schriftsprache soll es in diesem Kapitel gehen.

Erste wissenschaftliche Berichte stammen aus dem medizinischen Bereich und beziehen sich auf den Verlust schriftsprachlicher Fähigkeiten von Erwachsenen durch Verletzungen oder Erkrankungen des Gehirns. Kussmaul prägte beispielsweise 1877 für diese Form von Aphasie den Begriff *Wortblindheit*. Der erste Bericht über einen sich ansonsten normal entwickelnden Jungen Percy, dessen einzige Schwierigkeit im Erwerb der Schriftsprache bestand, wurde vom schottischen Augenarzt Morgan (1896) beschrieben, der Kussmauls Bezeichnung übernahm und eine Reihe an Kriterien definierte, die die Forschung über lange Zeit, teilweise bis heute prägten. Morgan schilderte Percy als einen aufgeweckten Jungen mit altersgemäßem kognitivem Entwicklungsstand, der über eine sehr gute mündliche Sprachbeherrschung verfügte, keine Sinnesbehinderungen oder motorische Probleme aufwies und bereits seit einigen Jahren intensiv beschult wurde. Da keine plausible Erklärung für das erwartungswidrige Scheitern zu finden war, vermutete Morgan eine genetische Ursache. Im englischen Sprachraum bürgerte sich in den folgenden Jahren der Begriff *dyslexia* für eine Störung (Vorsilbe *dys*) des Lesens und Schreibens (*lexie* = Sprache/Redeweise) ein. Wenn spezifisch von Problemen im Erwerb der Schriftsprache die Rede ist, so wird dies als *developmental dyslexia* bezeichnet. Im deutschen Sprachraum prägte Ranschburg (1916, 1928) dagegen den Begriff *Legasthenie*, dessen ursprüngliche Bedeutung (*legere* = lesen, *Asthenie* = Schwäche) sich eigentlich ausschließlich auf das Lesen bezieht. Ranschburg selbst fokussierte auch tatsächlich v. a. auf das Lesen und er verwendete in seinen eigenen Schriften mit der Bezeichnung *Lese- und Schreibstörungen* eine relativ moderne Terminologie. Der Begriff Legasthenie bürgerte sich jedoch zunächst im deutschen Sprachgebrauch ein.

Heute gibt es allgemein akzeptierte Definitionen auf der Basis der Klassifikationssysteme DSM-5 (APA, 2013) und ICD-11 (WHO, 2018). Der Begriff Legasthenie ist veraltet und Gleiches gilt für die Bezeichnung Lese-Rechtschreibschwäche. Sie wurde durch die Bezeichnung Lesestörung und Rechtschreibstörung sowie deren Kombination, üblicherweise abgekürzt durch den Begriff (LRS), ersetzt. Dieses Kürzel wird auch im Folgenden verwendet. Die ICD-11 verortet LRS in der Kategorie *Neurodevelopmental Disorders* und beschreibt die Lesestörung (*6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading*) als Entwicklungsstörung, die durch ausgeprägte und anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens charak-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

terisiert ist. Die Probleme können basale Prozesse wie genaues und flüssiges Lesen betreffen oder aber auch das Leseverstehen. Die Rechtschreibstörung (*6A03.1 Developmental learning disorder with impairment in written expression*) umfasst analog Probleme mit basalen Prozessen der korrekten Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung, aber auch höhere Leistungen wie Gliederung und Kohärenz der Gedanken beim Verschriften. Beide Störungen werden nur dann diagnostiziert, wenn die schriftsprachlichen Leistungen erheblich unter dem Niveau liegen, das auf der Basis des Alters oder der Begabung zu erwarten wäre und sie müssen zu deutlichen Einschränkungen in der schulischen, akademischen oder beruflichen Entwicklung führen. Die Probleme dürfen nicht auf mangelnde Sprachbeherrschung, mangelnde Beschulung, psychosozial widrige Umstände, sensorische Behinderungen, mangelnde kognitive Fähigkeiten (üblicherweise Ausschluss eines IQ < 70), neurologische Erkrankungen oder motorische Probleme zurückführbar sein.

Als Ursprung der Bezeichnung *Neurodiversität* wird ein Essay von Judy Singer (1999) angesehen. Die Entwicklung des Begriffs ist eng mit der veränderten Sichtweise auf Autismus und die Autismus-Spektrum-Störung verknüpft – Singer verortet sich selbst im Autismus-Spektrum. Der Begriff artikuliert die Idee, dass Phänomene wie Autismus, ADHS, Legasthenie oder Dyskalkulie und die damit assoziierten neurologischen Korrelate normale Variationen der menschlichen Informationsverarbeitung darstellen und nicht als Defizite oder Störungen angesehen werden sollten. Stattdessen sollten sie als Teil der natürlichen Vielfalt menschlicher Entwicklung akzeptiert und wertgeschätzt werden. Es handelt sich also um den Versuch, diese Phänomene nicht einseitig negativ darzustellen, sondern sie im Sinne des Empowerment-Gedankens auch mit positiven Aspekten zu verknüpfen. Dies findet gelegentlich in Namenslisten prominenter Personen wie Schriftsteller:innen und Wissenschaftler:innen Niederschlag, die in Foren im Internet kursieren und auf die vermeintlich besonderen Fähigkeiten betroffener Personen verweisen. Auch in der Ratgeberliteratur wird diese Argumentationslinie zuweilen eingeschlagen (siehe z. B. Armstrong, 2010; Fitzgibbon & O'Connor, 2002).

Die Anwendung des Neurodiversitätsbegriffs auf LRS ist deswegen naheliegend, weil in der Tat verschiedene neurologische Korrelate dieses Phänomens existieren (siehe Kap. 2.2). Neben der offensichtlichen Leistungssenke in spezifischen Leistungsbereichen mit Bezug zur Schriftsprache können aber in anderen Bereichen durchschnittliche oder sogar überdurchschnittliche Fähigkeiten bei betroffenen Personen vorliegen (siehe Kap. 2.3). Besonders stark ausgeprägt ist dies in älteren Definitionen von LRS, in denen ein deutlicher Abstand der allgemeinen Intelligenz vom Leistungsni-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

veau im Lesen und Schreiben zugrunde gelegt wird. Personen mit LRS haben in dieser alten Definition durch die Setzung der Kriterien automatisch eine durchschnittliche oder überdurchschnittliche Intelligenz (siehe Kap. 3). Die Neurodiversitätsbewegung setzt sich deshalb dafür ein, dass Menschen mit LRS nicht als *gestört* oder *defizitär* betrachtet werden, sondern dass ihre spezifischen Herausforderungen anerkannt und sie in ihren Stärken gefördert werden.

Während selbstverständlich die Forderung nach individueller Förderung und Anerkennung von Stärken uneingeschränkt unterstützt werden sollte, liegt dem Begriff der Neurodiversität in seiner Anwendung auf LRS jedoch ein Fehlkonzept zugrunde: Da LRS aktuell ausschließlich über eine negative Abweichung der schriftsprachlichen Leistungen vom Durchschnitt definiert ist, ergeben sich nicht zwangsläufig besondere Stärken aus einer solchen Diagnose. Es lässt sich lediglich festhalten, dass im kognitiven Profil der Person eine spezifische Schwäche in der Schriftsprache vorliegt und man die zweifellos häufig vorhandenen Stärken in anderen kognitiven Bereichen nicht von dieser Schwäche überstrahlen lassen sollte.

2 Ursachen

In der langen Forschungsgeschichte zum Thema LRS wurden sehr viele Richtungen verfolgt. Zu Beginn standen häufig die visuelle Wahrnehmungsverarbeitung und die Hemisphärendominanz im Vordergrund (z. B. Orton, 1925, siehe auch Benton, 1980), möglicherweise geprägt durch den Begriff der angeborenen Wortblindheit. In der Folge gab es viele Hypothesen zu Risikofaktoren einer LRS, wie z. B. Linkshändigkeit, was jedoch aktuell nicht als belastbar gilt. Diese Forschungstraditionen wurden bis in die 70er- und 80er-Jahre verfolgt und als Ursache für die Entstehung einer LRS in der peripheren Wahrnehmungsverarbeitung vermutet, beispielsweise in Problemen der Figur-Grund-Unterscheidung, der Spiegelungen von Buchstaben und vergleichbarer Leistungen. Auch die zeitliche Auflösung in der visuellen und auditiven Verarbeitung geriet in den Fokus. Mit dem Aufkommen von Eye-Trackern wurden zudem die Steuerung von Blickbewegungen thematisiert. Heute ist überwiegend Konsens, dass desorganisierte Blicksprünge beim Lesen nicht auf Wahrnehmungsprobleme, sondern auf Probleme bei der Segmentierung der Wörter und der phonologischen Entschlüsselung zurückzuführen sind (z. B. Hawelka et al., 2010). Gleichermaßen sind heute die Hypothesen einer beeinträchtigten zeitlichen Auflö-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sungsfähigkeit in der Wahrnehmungsverarbeitung, eine fehlende Hemisphärendominanz und Linkshändigkeit zur Erklärung von LRS umstritten.

Da Lesen und Schreiben komplexe Leistungen sind, die auf vielen kognitiven Prozessen basieren, sind viele Gründe für Probleme im Erwerb dieser Fähigkeiten relevant. Zu LRS tragen viele Risiken bei, die sich zudem aufsummieren können. Aktuell fokussiert die Forschung auf die Sprachverarbeitung (Goswami, 2015) und damit einhergehend die genetischen, neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Hintergründe. Als sehr bedeutsam gelten zudem spezifische Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, wie die phonologische Informationsverarbeitung, die didaktische Herangehensweise im Schriftspracherwerb und die häusliche Schriftsprachsozialisation.

2.1 Genetik

Bereits früh fiel auf, dass LRS familiär gehäuft auftritt und auch Morgan (1896) nahm an, dass das Problem angeboren sei. Und in der Tat gibt es sehr gute Belege für diese Hypothese, da Zwillings- und Adoptionsstudien auf eine beträchtliche Erblichkeit schriftsprachlicher Probleme hinweisen. In der Forschung wird versucht, die Erblichkeit zu schätzen, indem man Personengruppen mit unterschiedlichem Verwandtschaftsgrad und unterschiedlichem Ausmaß geteilter Umwelterfahrung vergleicht. Beispielsweise vergleicht man die Auftretenshäufigkeit bei eineiigen versus zweieiigen Zwillingen oder auch bei leiblichen Geschwistern versus Adoptivgeschwistern. Auf diese Weise lässt sich abschätzen, welcher Varianzanteil auf Umwelteinflüsse und welcher auf die Genetik zurückführbar ist. Erblichkeitsschätzungen aus großen Zwillingsstudien spezifizieren den genetischen Einfluss auf 50 % bis 65 % (Grigorenko, 2004). Mit sinkendem Verwandtschaftsgrad nimmt die Auftretenswahrscheinlichkeit ab. Es ist also in der Tat eine deutliche Erblichkeit gegeben, die im Bereich der Lernstörungen nur von ADHS übertroffen wird. Für einzelne sprachliche Fähigkeiten liegt die Erblichkeit sogar noch höher, beispielsweise für die phonologischen Fähigkeiten.

Mittlerweile wurden viele Genorte dokumentiert, die mit dem Auftreten einer LRS in Zusammenhang stehen können. Es gibt Familien, bei denen die Veränderung eines einzelnen Genortes – z. B. DCDC2 – zum Auftreten dieser Lernstörung führt, jedoch sind es meist sehr viele Gene, die zu einer Erhöhung des Risikos beitragen und die in komplexer Weise wechselwirken. Sie verteilen sich insbesondere auf die Chromosomen 2, 3, 6, 15 und 18 (Peterson & Pennington, 2015; Gialluisi et al., 2021) und haben Bezüge zur Migration von Nervenzellen in der pränatalen Gehirnentwicklung, zur Benennungsgeschwindigkeit (*Rapid Automatized Naming*; RAN) und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zur phonologischen Bewusstheit. Monogenetische Ursachen, also Fälle, bei denen LRS auf einzelne Gene zurückgeführt werden kann, bedingen eine Erblichkeit von etwa 20 %. Dabei ist zu beachten, dass viele verschiedene Gene auch unabhängig voneinander zu LRS beitragen können und sich die Risiken aufaddieren. Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die genetischen Begabungsunterschiede mit der neurologischen Entwicklung und den Umgebungsbedingungen des Kindes, also beispielsweise der familiären Umwelt, wechselwirken.

Insgesamt handelt es sich beim genetischen Einfluss um angeborene Begabungsunterschiede, die den Einstieg in die Schriftsprache erleichtern oder erschweren können. Sie stellen einen Risikofaktor unter vielen dar. Aus einer genetischen Vorbelastung ergibt sich normalerweise nicht deterministisch eine LRS, aber ggf. benötigen die betroffenen Personen andere didaktische Settings und Herangehensweisen in der Vermittlung von Lesen und Schreiben.

2.2 Neurologie

Mit Aufkommen von bildgebenden Verfahren wie PET (= Positronen-Emissions-Tomographie) und fMRI (functional magnetic resonance imaging, dt. fMRT = funktionelle Magnetresonanztomographie) zu Beginn der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts, die die Aktivitäten des Gehirns während seiner Tätigkeit visualisieren können, setzte eine intensive Untersuchung der Gehirnaktivität von Menschen mit LRS ein. Generell lässt sich feststellen, dass bei den meisten geübten Leser:innen spezifische Hirnareale der linken Hemisphäre synchron aktiviert werden (für eine Übersicht siehe Dehaene, 2010; Breitenbach & Lenhard, 2001). Teilweise überlappen sich diese Areale mit jenen Zentren, die im Rahmen der Sprachverarbeitung aktiviert werden. Hierzu gehört beispielsweise das motorische Sprachareal (sog. Broca-Areal), das beim Aussprechen von Wörtern und Sätzen aktiviert wird oder das Wernicke-Zentrum, das für den Zugang zur Sprachbedeutung eine Rolle spielt. Gleichermaßen gibt es im Okzipitallappen Aktivierung beim Lesen, da die Sehrinde generell bei der Verarbeitung visueller Information beteiligt ist. Es gibt aber auch Aktivitätszentren, die spezifisch für schriftsprachliche Tätigkeiten sind, insbesondere der *Gyrus angularis*, eine Struktur auf Höhe des oberen Randes des linken Ohres. Liegt hier eine Schädigung vor, beispielsweise aufgrund eines Schlaganfalls oder eines Hirntumors, so kommt es zu einer Beeinträchtigung schriftsprachlicher Fähigkeiten. Doch nicht nur bei einer Schädigung lassen sich Auffälligkeiten beobachten (siehe Abbildung 1). Auch bei Personen mit LRS, bei denen nicht explizit eine Schädigung der neurologischen Struktur vorliegt, haben in diesem Zentrum

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

abweichende Aktivierungsmuster. Die Aktivierung in diesem Bereich ist bei Personen mit LRS schwächer und sie aktivieren den Gyrus angularis nicht synchron mit den anderen Lesezentren des Gehirns. Stattdessen finden sich beim Lesen starke Aktivitäten im Frontalkortex, der mit bewusster Verarbeitung und Anstrengung im Zusammenhang steht. Hierbei handelt es sich vermutlich um das neurobiologische Korrelat fehlender Automatisierung, denn je weniger automatisch und intuitiv Schriftsprache verarbeitet werden kann, desto mehr Anstrengung muss investiert werden.

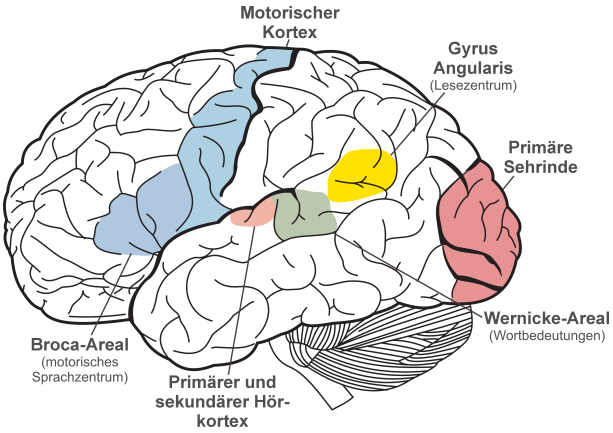


Abbildung 1: Hirnareale der linken Gehirnhälfte bei der Verarbeitung (geschriebener Sprache): Beim Lesen werden Schriftzeichen in der primären Sehrinde auf optischer Ebene entschlüsselt. Beim Hören gelangt die Information dagegen zuerst in den primären und sekundären Hörkortex. Für das Lesen zentral ist der Gyrus Angularis. Dort werden Sinneseindrücke aus dem visuellen und auditiven Bereich verknüpft mit Wortbedeutungen in Beziehung gesetzt. Beim Vorlesen werden anschließend motorische Muster im Broca-Areal geformt und schließlich für das Sprechen der motorische Kortex aktiviert (modifizierte Wikimedia Commons-Abbildung von James.mcd.nz, 2010; CC-BY-SA 4.0).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2.3 Kognitive Profile

Während lange Zeit in der Definition und Diagnostik der Störung eine Diskrepanz zwischen der schriftsprachlichen Leistung und der allgemeinen Intelligenz konstitutiv war, wird dies heute als künstliche Abgrenzung verschiedener Gruppen angesehen, die in erster Linie zu einer ungerechten Limitierung von Fördermitteln für (über-)durchschnittlich begabte Menschen mit schriftsprachlichen Problemen führte. Menschen mit tendenziell unterdurchschnittlicher Intelligenz, bei denen keine deutliche Diskrepanz zwischen Schriftsprache und allgemeiner Intelligenz vorlag und die genauso auf Förderung angewiesen waren, erhielten dagegen diese Diagnose nicht und sie waren folglich auch von Förderung ausgeschlossen. Da in der Forschung jedoch nur sehr schwache Hinweise existieren, dass es sich bei Menschen mit niedrigen Lese-Rechtschreibleistungen, die entweder eine Diskrepanz zur allgemeinen Intelligenz aufweisen (frühere Definition einer Legasthenie) und Menschen, bei denen diese Diskrepanz nicht zu finden ist, Unterschiede existieren (Stuebing et al., 2002), ist diese Konzeptualisierung generell fragwürdig. Beide Personengruppen unterscheiden sich nicht in ihren kognitiven Profilen und sie profitieren gleichermaßen von Förderung, sodass diese Unterscheidung fallen gelassen wurde.

Allerdings lohnt sich ein Blick auf das Begabungsprofil durchaus. Betrachtet man die Intelligenzprofile von Menschen mit LRS, so lassen sich sehr häufig spezifische Leistungssenken finden. Eine solche Betrachtungsweise wird auch als *Patterns of Strengths and Weaknesses (PSW)*-Ansatz bezeichnet (Mather & Schneider, 2023). Sehr häufig finden solche Untersuchungen im Kontext des CHC-Intelligenzmodells (McGrew et al., 2023) und der Analyse von Profilen der breiten Intelligenzfaktoren (z. B. fluides Schlussfolgern, Weltwissen und Sprachverständnis, Arbeitsgedächtnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit etc.) statt. Häufig zeigt sich eine spezifische Senke im Arbeitsgedächtnis und dort spezifisch in der Kapazität der phonologischen Schleife, welche serielle Informationen verarbeitet (Maehler & Schuchardt, 2016; siehe auch Abbildung 2). Sind dagegen isoliert mathematische Fähigkeiten eingeschränkt, so findet sich eine signifikant reduzierte Kapazität des visuell-räumlichen Skizzenblocks (auch als visuell-räumlicher Notizblock bezeichnet) und bei Problemen mit Aufmerksamkeit und Konzentration in der zentralen Exekutive. Ein Grund für diesen Zusammenhang könnte in der Eigenschaft der phonologischen Schleife als Flaschenhals für viele Verarbeitungsprozesse liegen, v. a. wenn es um die Verarbeitung von Sprache geht. Wenn beispielsweise nicht hinreichend viele Laute oder Silben simultan im Gedächtnis repräsentiert werden können, so ist es insbesondere zu Beginn des Schriftspracherwerbs schwierig, Wörter zu

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

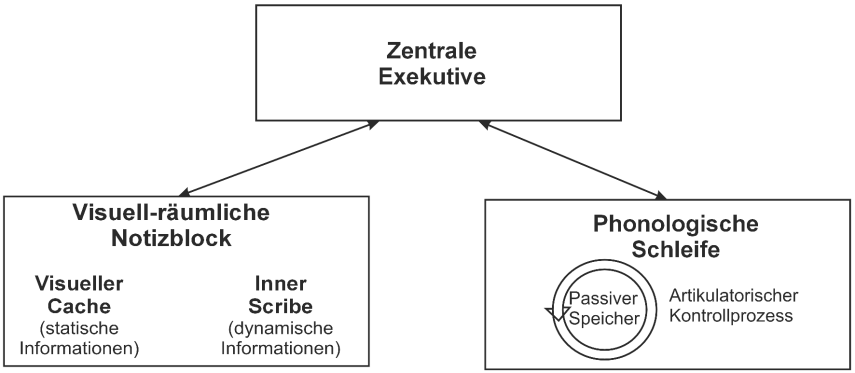


Abbildung 2: Das Arbeitsgedächtnismodell nach Baddeley und Hitch (1974) umfasst unter anderem die Komponenten phonologische Schleife für serielle Informationen, den visuell-räumlichen Notizblick und die zentrale Exekutive zur Koordinierung der Verarbeitung. Während Personen mit Problemen in der Schriftsprache oft eine relative Schwäche in der phonologischen Schleife aufweisen, ist bei Personen mit mathematischen Problemen oft der visuell-räumliche Notizblock beeinträchtigt und Personen mit ADHS weisen häufig Probleme in der Inhibition auf, also der Unterdrückung irrelevanter Informationen und Handlungsimpulsen – eine Leistung die der zentralen Exekutive zugeschrieben wird.

erlesen oder schreiben zu können. Sind die Wortbilder automatisiert, so spielt dies eine geringere Rolle, aber der Weg zu dieser Automatisierung ist nachhaltig behindert.

2.4 Sprachentwicklung und phonologische Informationsverarbeitung

Eine wichtige Voraussetzung zum Erwerb der Schriftsprache ist die Fähigkeit, Laute unterscheiden zu können. Bereits Neugeborene sind hierzu in der Lage. Um dies zu untersuchen, können beispielsweise an der Schädeloberfläche elektrische Signale abgeleitet werden. Diese völlig noninvasive Untersuchungsmethode, bei der das Kind sogar schlafen kann, wird im Zusammenhang mit der *Auditory Brainstem Response* (ABR) eingesetzt, um das Gehör von Neugeborenen zu überprüfen: Der Säugling bekommt einen Kopfhörer aufgesetzt, über den Klicklaute oder Silben dargeboten werden, beispielsweise /ba/ versus /ga/. Gleichzeitig wird auf der Schädeldecke ge-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

messen, ob im Kortex eine Reaktion stattfindet (sog. ereigniskorreliertes Potenzial). Auf diese Weise lassen sich Veränderungen in der Sprachwahrnehmung bei Kindern, die im Schulalter eine LRS entwickeln, bereits bei Geburt dokumentieren. Auch Untersuchungen bei neugeborenen Kindern aus Risikofamilien wiesen veränderte Hirnstrommuster bei der akustischen Darbietung von Silben nach (Guttorm et al., 2001). Wichtig dabei ist, dass es sich um Gruppenvergleiche handelt. Für die Individualdiagnostik und Vorhersage von LRS sind die Unterschiede zu wenig verlässlich. Diese Befunde zeigen allerdings auch, dass Unterschiede in der Sprachverarbeitung bereits sehr früh existieren und die gesamte Sprachentwicklung beeinflussen können. Letztlich führen sie zu geringer ausgeprägten vorschulischen Vorläuferfähigkeiten für den Erwerb der Schriftsprache (Lyytinen et al., 2004; Torppa et al., 2010).

Unterschiede in verschiedenen Bereichen der sprachlichen Entwicklung können ab dem Alter von 2 Jahren nachgewiesen werden. Kinder, die im Schulalter eine LRS entwickeln, unterscheiden sich im Vorschulalter oft in der expressiven und rezeptiven Sprache, der Morphologie, der phonologischen Bewusstheit und der Benenngeschwindigkeit (Lyytinen et al., 2004; Torppa et al., 2010). Diese frühen Unterschiede in der Sprachentwicklung führen dazu, dass Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung über sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen verfügen. Es ist daher von großer Bedeutung, für betroffene Kinder geeignete Zugänge zur Schriftsprache zu finden. Allerdings erreichen Screenings zur Identifikation von Risikokindern erst im letzten Jahr vor der Einschulung eine ausreichende Genauigkeit (Thompson et al., 2015), sodass eine frühere, gezielte Intervention aufgrund der begrenzten Möglichkeiten zur Identifizierung von Risikokindern nicht realisierbar ist. Dennoch ist es in diesem Alter immer möglich, alle Kinder im Rahmen universeller Präventionsmaßnahmen mit vorschulischen Bildungsangeboten zu fördern. Im letzten Jahr vor der Einschulung ist die Identifikation von Kindern mit einem LRS-Risiko präzise genug, um gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten. Beispielsweise erfasst das Verfahren „Laute, Reime, Sprache“ („LRS-Screening; Endlich et al., 2017, 2019) Aufgaben zum schnellen Benennen von Bildern, zur phonologischen Bewusstheit (s. u.), zum phonologischen Arbeitsgedächtnis, zur Buchstabenkenntnis, zum Wortschatz und Bilden von Pluralformen. Das Testverfahren wird im letzten Jahr vor den Einschulung durchgeführt. Aus den Ergebnissen lassen sich Risikoscores für Probleme im Schreiben und im Lesen berechnen, die dazu dienen, die spätere Entwicklung vorherzusagen. Die Präzision der Vorhersage liegt in einem guten Bereich, aber eine deterministische Aussage ist weder bei diesem noch bei anderen Verfahren notwendig. Die frühe

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Erkennung von potenziellen Schwierigkeiten ermöglicht es, noch vor der Einschulung Kinder zu fördern und späteren Problemen vorzubeugen.

Von herausragender Bedeutung für den schulischen Schriftspracherwerb gilt ein Fähigkeitsbündel, das die Bezeichnung *phonologische Informationsverarbeitung* trägt und das (a) die phonologische Schleife des Arbeitsgedächtnisses, (b) den Zugriff auf das semantische Langzeitgedächtnis sowie die Benennungsgeschwindigkeit und (c) die phonologische Bewusstheit umfasst (siehe Lenhard, 2021, S. 53; Abbildung 3). Die phonologische Bewusstheit spezifiziert die Fähigkeit der Kinder, Sätze in Wörter, Wörter in Silben und Silben in Einzellaute segmentieren zu können, Anlaute von Wörtern zu erkennen, Laute und Silben in Wörtern austauschen zu können etc. Die Facetten der phonologischen Informationsverarbeitung sind für die Lese- und Schreibentwicklung prädiktiv. Da weder Benennungsgeschwindigkeit noch phonologische Schleife besonders effektiv gefördert werden können, erhielt insbesondere die phonologische Bewusstheit als Förderbereich in der Prävention eine bedeutsame Stellung (Kap. 4).

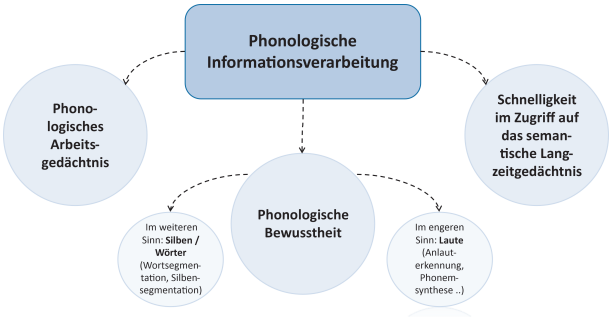


Abbildung 3: Die phonologische Informationsverarbeitung gilt als wesentliche Determinante für den erfolgreichen Einstieg in den Schriftspracherwerb. Besonders die phonologische Bewusstheit gilt als vorschulisch sehr gut förderbar. Sie selbst entwickelt sich durch den Erwerb der Schriftsprache zu Beginn der Grundschule stark weiter.

3 Diagnose

Die Diagnose einer LRS basiert wesentlich auf psychometrischen Testergebnissen, bezieht aber auch die Vorgeschichte, Fehlerschwerpunkte, psychosoziale Begleitumstände und die Bedürfnisse der betroffenen Personen ein. Die ICD-11 (WHO, 2018, 6A03.0 & 6A03.1) definiert, dass die Leistung der

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Person deutlich unterhalb des Niveaus liegen muss, das aufgrund des Alters, des Begabungsniveaus oder der Berufstätigkeit zu erwarten wäre. Die Störung darf zudem nicht die Folge einer geistigen Behinderung, einer Sinnesbehinderung im Bereich Sehen und/oder Hören, einer neurobiologischen Störung (z. B. tiefgreifende psychiatrische Erkrankungen), unzureichender Beschulung, einer fehlenden Sprachbeherrschung der Unterrichtssprache und psychosozial widriger Umstände sein (siehe Kap. 1). Zudem wird eine LRS nur diagnostiziert, wenn sich hieraus wesentliche Einschränkungen der schulischen, akademischen oder beruflichen Laufbahn ergeben. Gerade die Frage der Erwartungswidrigkeit von Leistungen ist schwierig zu bestimmen. In der Diagnostik war hierfür lange Zeit das Kriterium der doppelten Diskrepanz handlungsleitend:

1. Zum einen musste die betreffende Person im Vergleich zu Personen des gleichen Alters oder der gleichen Klassenstufe deutlich schlechtere Lese- und/oder Rechtschreibfähigkeiten aufweisen. Üblicherweise wurde dabei ein Abstand zum Leistungsmittel von einer Standardabweichung zugrunde gelegt. Dies umfasst etwa 16 % der schwächsten Leser:innen und Rechtschreiber:innen (entspricht T-Wert von 40). Teilweise wurden auch andere Schwellen definiert, beispielsweise in den alten Diagnoseleitlinien (AWMF, 2000) der Prozentrang 10.
2. Zum anderen musste eine Diskrepanz zwischen der Leistung im Lesen und/oder Schreiben und der allgemeinen Intelligenz vorliegen. Die Art und Weise, wie diese Leistungs-IQ-Diskrepanz berechnet wurde, war nicht völlig klar festgelegt. Der einfache Ansatz bestand darin, beide Normwerte (IQ und Leistung) auf die gleiche Skala umzurechnen und einen notwendigen Abstand festzulegen. In den alten Leitlinien (AWMF, 2000) war diese Diskrepanz auf 1.2 Standardabweichungen bzw. 12 T-Wertpunkte festgelegt. Erreichte beispielsweise ein Kind in einem Rechtschreibtest einen Prozentrang von 10, so musste es in einem Intelligenztest mindestens einen IQ von 98.5 erreichen, um eine Diagnose zu erhalten. Problematisch bei dieser Definition von Diskrepanz war die Grundannahme, dass sich aus der Intelligenz direkt die Leistung vorhersagen lässt. Es wurde also davon ausgegangen, dass IQ und Schulleistungstests zu $r = 1.0$ miteinander korrelieren. Tatsächlich liegt die Korrelation bei etwa $r = .4$. Diese niedrigere Korrelation kann in der Vorhersage der Schulleistung aus der Intelligenz per Regression berücksichtigt werden. In der Folge fällt die notwendige Diskrepanz geringer aus und eine Person würde etwa ab einem IQ > 90 in den Genuss einer Diagnosestellung kommen (Online-Rechner: Lenhard & Lenhard, 2020).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aufgrund der konzeptionellen Probleme dieser Diskrepanzdefinitionen verzichten neuere Diagnoserichtlinien entweder komplett auf das Kriterium der IQ-Diskrepanz oder sie legen abgeschwächte bzw. mehrstufige Verfahren zugrunde. Das DSM-5 (APA, 2013) beschränkt beispielsweise die Diagnose auf die schwächsten 7 % der Population – bei zusätzlicher Zugrundelegung von Ausschlusskriterien. In den aktuell gültigen Leitlinien für den deutschen Sprachraum (DGKJPP, 2015; derzeit in Überarbeitung) wird wie auch im DSM-5 das Kriterium der 7 % schwächsten Leistungen (entspricht T-Wert 35) angelegt. Zusätzlich können auch Personen, deren Leistung im Bereich Prozentrang 7 bis 16 die Diagnose erhalten, wenn eine Diskrepanz zum IQ von 1.5 Standardabweichungen vorliegt. Die Diagnose kombiniert also die einfache und die doppelte Diskrepanz. Bei zusätzlicher klinischer Evidenz sind auch generell abgeschwächte Kriterien möglich, beispielsweise eine Schulleistung-IQ-Diskrepanz von lediglich einer Standardabweichung.

Die Diagnose erfolgt üblicherweise beim Lesen und Schreiben mit standardisierten Testverfahren, die die Umrechnung der Roh- in Normwerte ermöglichen, die aber u. U. auch weiterführende Profilanalysen umfassen. Solche Diagnosen können von diagnostisch geschulten Lehrkräften, z. B. Sonderpädagog:innen, von Psycholog:innen oder von Fachpersonal aus dem Bereich Kinder- und Jugendpsychiatrie gestellt werden. Auch der schulpsychologische Dienst und die Schulberatungsstellen sind gute Anlaufstellen für die Diagnostik. Befindet sich ein Kind in einer LRS-Therapie, dann sollte der Therapieerfolg fortlaufend abgesichert werden, indem Häufigkeit und Art der Fehler erfasst werden. Aus therapeutischer Sicht sollte nämlich nicht allein die reine Leistungshöhe betrachtet werden (siehe Lenhard, 2021, S. 60). Zwar sind Fehlerkategorien nicht verlässlich, jedoch hat sich beim Rechtschreiben zumindest die Unterscheidung in *Phonemfehler* als Verstöße gegen die lautgetreue Schreibung (Phonem-Graphem-Zuordnungsprobleme sowie Probleme bei der Wortdurchgliederung, Auslassungen, Reversionen, Hinzufügungen), *Regelfehler* als Verstöße gegen die regelhaften Abweichungen von der lautgetreuen Schreibung (schwerpunktmäßig Ableitungsfehler, Auslautverhärtung, Dopplung, Dehnung und Schärfung, Groß-/Kleinschreibungsfehler, Trennung) und *Speicher-, Merk- und Restfehler* als Verstöße gegen die regelhaften Abweichungen (alle Arten von Ausnahmen und komplexe Regeln wie das *stumme H)* bewährt. Liegt der Fehlerschwerpunkt im phonetischen Bereich, dann hat die Person sehr grundlegende Probleme mit der Lautwahrnehmung und die Schriftsprache muss sehr grundlegend neu aufgebaut werden. Liegen die Probleme eher im Regelbereich, so kann systematisch orthografisches Wissen und Sichtwortschatz vermittelt werden. Auch für das Lesen gibt es neben standardisierten Testverfahren informelle Richtwerte. Beispielsweise sollten beim lauten Vorlesen von Wortlisten am

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ende der Grundschule mindestens 100 Wörter pro Minute gelesen werden, bei einer Fehlerrate von weniger als 5 % (Lenhard, 2024, Kap. 3.4). Hierbei handelt es sich um einen tief angesetzten informellen Richtwert.

4 Prävention, Förderung und Therapie

Um den mit einer LRS verbundenen Belastungen und Frustrationen vorzubeugen, ist Prävention der beste Ansatz. Dabei geht es darum, Kinder optimal auf den schulischen Schriftspracherwerb vorzubereiten. Neben allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen, die durch vorschulische Sprachförderung wie dialogisches Vorlesen vermittelt werden können, sollten Probleme in der Sprachentwicklung frühzeitig erkannt und behandelt werden. Spezielle Präventionsprogramme zielen darauf ab, allen Kindern Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb zu vermitteln, insbesondere durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit (Küspert & Schneider, 2010) und die Einführung des alphabetischen Prinzips (Plume & Schneider, 2004). Diese Programme beinhalten Sprachspiele für das letzte Vorschuljahr, die Übungen zur Segmentation von Sätzen, Wörtern und Silben, zur Anlauterkennung und zur spielerischen Manipulation der Lautstruktur umfassen. Zudem werden erste Buchstaben eingeführt, um das alphabetische Prinzip zu verdeutlichen. Konkret wird dabei vorschulisch mit den Kindern in Kleingruppen in Kindertagesstätten gearbeitet. Vermutlich fallen vielen Menschen Sprachspiele wie Quatschreime und Lieder ein, bei denen die Wörter in Silben zerlegt geklatscht werden. Bei Küspert und Schneider (2010) wird mit Hörübungen begonnen (Geräusche wie beispielsweise ein Hundebellen in einem Klangteppich heraushören), schließlich das Erkennen von Wörtern in Sätzen, das Bilden von Reimen, das Zerlegen von Wörtern in Silben und schließlich in Einzellaute. Eine solche Förderung im Vorschulalter erstreckt sich über ein halbes Jahr mit etwa 15 Minuten pro Tag.

Mit Beginn der Schulzeit verlieren Trainings der phonologischen Bewusstheit allmählich ihre Wirksamkeit. Interventionen sollten sich dann hauptsächlich auf die Lese- und Rechtschreibprobleme konzentrieren und entwicklungslogisch strukturiert sein. In diesem Fall können mittlere bis hohe Effekte erzielt werden (Ise et al., 2012). Um wirksam zu sein, sollten Therapien mindestens 20 Wochen dauern, eine kontinuierliche Förderung und lerntherapeutische Elemente wie Verstärkung durch Tokens beinhalten. Auch die schulische Förderung durch Lehrkräfte im Einzel- oder Kleingruppensetting hat sich als effektiv erwiesen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Leitlinien (DGKJP, 2015) empfehlen die Förderung von Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln, die Segmentierung von Wörtern in Silben, Phoneme und Morpheme sowie das Verbinden von Phonemen zu Wörtern. Die Übungen sollten sich auf einzelne Wörter und größere Texteinheiten beziehen und Rechtschreibregeln vermitteln. Von visuellen und auditiven Wahrnehmungstrainings, neuropsychologischen Maßnahmen, Aufmerksamkeitstrainings, dem Einsatz von Farbfolien, speziellen Linsen, Prismenbrillen oder alternativmedizinischen Ansätzen wird dagegen abgeraten. Ergänzend zu Therapiemaßnahmen können unterstützende Hilfsmittel, angepasste Schriftgrößen und Textgestaltungen hilfreich sein.

Exemplarisch für ein Therapieprogramm sei an dieser Stelle auf das Training nach Reuter-Liehr (2008) verwiesen, das den Schriftspracherwerb systematisch neu aufbaut. Dabei werden, ausgehend von Wörtern mit einfacher Lautstruktur und hoher Lauttreue, sukzessive komplexere Strukturen der Schriftsprache eingeführt. Unterstützend kommen Ansätze zur Wortsegmentierung (Silbenbögen, Silbenschreiten; siehe Abbildung 4), überdeutliche Artikulation, gedehntes Sprechen (*Pilotsprache*) und Lautgebärden zum Einsatz.

Aufgrund der hohen Belastungen, die mit einem fortlaufenden Schulversagen einhergehen, müssen in einer Therapie oft auch potenzielle Folgeprobleme im Blick behalten werden. Dazu gehören Faktoren, die mit dem Lernverhalten zusammenhängen, wie der Abbau leistungsbezogener Ängste, der Aufbau günstiger Kausalattributionen, die Vermittlung von Lernregulation und Lernstrategien, die Förderung der Lernmotivation sowie die Einübung von Konzentrations- und Entspannungstechniken. Komorbide Störungen wie ADHS und andere möglicherweise auftretende Probleme, z. B. Schulangst, können es erforderlich machen, diese gesondert anzugehen.

Ein Teil der betroffenen Personen benötigt sehr viel Zeit und intensive Arbeit, um die schriftsprachlichen Leistungen nachhaltig zu verbessern. Die Leistungsprobleme sind häufig sehr stabil. Häufig bleibt trotz Therapie ein Abstand zum Leistungsmittel der Klasse bzw. Bezugsgruppe. Um die Personen zu schützen und damit die schriftsprachlichen Probleme nicht das gesamte Leben, die Schule und Ausbildung überstrahlen, können Nachteilsausgleiche und Notenschutz notwendig werden. Diese zielen darauf ab, in Leistungserhebungen die vorhandenen Fähigkeiten besser zu erfassen, damit schriftsprachliche Probleme nicht zu einer Verzerrung der Einschätzung führen. In Schulen, Ausbildungsstätten und im akademischen Bereich existieren deshalb i. d. R. spezifische Regelungen für Prüfungssituationen. Nachteilsausgleiche können beispielsweise darin bestehen, dass zusätzliche Hilfsmittel wie der Einsatz von Computern ermöglicht wird oder schriftliche Leistungen stattdessen mündlich erbracht werden können. Auch eine Verlängerung der Bearbeitungszeit wird häufig gewährt. Ein Notenschutz schließt dagegen bestimmte Leistungen von der Notengebung aus. Beispielsweise wird festgelegt, dass Fehlschreibungen von Fachbegriffen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht zu einem Abzug von Punkten führen oder dass die Orthografie in Deutsch-Aufsätzen generell nicht bewertet wird.

Es ist wichtig, im Blick zu behalten, dass Menschen mit LRS zwar Leistungseinschränkungen in der Schriftsprache haben, dass aber andere Fähigkeitsbereiche sehr gut ausgeprägt sein können. Diese Potenziale zu übersehen, würde den betroffenen Menschen nicht gerecht werden. Darüber hinaus würden der Arbeitsmarkt und unsere gesamte Gesellschaft ein immenses Potenzial an Kreativität, Wissen und Arbeitskraft verschenken. Es ist in unserer aller Interesse, allen Menschen die Partizipation an Bildung, Berufswelt und Gesellschaft zu ermöglichen bzw. diese aktiv zu unterstützen. Niemand darf verloren gehen!

Prof. Dr. Wolfgang Lenhard studierte Sonderpädagogik (Lehramt) und Psychologie (Diplom). Er promovierte zu den Auswirkungen von Pränataldiagnostik auf Elternschaft und der Akzeptanz von Kindern mit Behinderung in der Gesellschaft. Er habilitierte sich auf dem Gebiet des Einsatzes künstlicher Intelligenz in der Förderung von Lesekompetenz und entwickelte zusammen mit seiner Frau, Dr. Alexandra Lenhard, zahlreiche standardisierte Testverfahren (z. B. ELFE1-6, ELFE2, deutsche Fassung des PPVT4, ADHS-Test 6-12 …) und computerbasierte Förderprogramme (Lesespiele mit Elfe und Mathis, Rechenspiele, conText …) auf dem Gebiet LRS, Rechenstörung, ADHS und kognitive Förderung. Er entwickelt statistische Verfahren zur Normdatenmodellierung und arbeitet am Institut für Psychologie der Universität Würzburg.

Literatur

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Press.

AWMF online. (2000). Leitlinien der deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie: Umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten. Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften. Dokument nicht mehr verfügbar.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. In *The Psychology of Learning and Motivation. Psychology of Learning and Motivation* (pp. 47–89). doi:10.1016/s0079-7421(08)60452-1

Benton, A. L. (1980). Dyslexia: Evolution of a concept. *Bulletin of the Orton Society, 30*, 10–26.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Breitenbach, E., & Lenhard, W. (2001). Aktuelle Forschung auf der Suche nach neurobiologischen Korrelaten der Lese-Rechtschreib-Störung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 29*(3), 167–177. https://doi.org/10.1024/1422-4917.29.3.167

Dehaene, S. (2010). *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. Knaus.

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJPP). (2015). S3-Leitlinie: Lese- und/oder Rechtschreibstörung bei Kindern und Jugendlichen, Diag-nostik und Behandlung. Registernummer 028 – 044. Datum des Abrufs: 21.03.2018, verfügbar unter http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-044.html

Endlich, D., Berger, N., Küspert, P., Lenhard, W., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2017). *Würzburger Vorschultest*. Hogrefe.

Endlich, D., Berger, N., Küspert, P., Lenhard, W., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2019). *LRS-Screening Laute, Reime, Sprache – Würzburger Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Hogrefe.

Fitzgibbon, G., & O'Connor, B. (2002). *Adult dyslexia: A guide for the workplace*. John Wiley & Sons.

Gialluisi, A., Andlauer, T. F. M., Mirza-Schreiber, N., Moll, K., Becker, J., Hoffmann, P., … Schulte-Körne, G. (2021). Genome-wide association study reveals new insights into the heritability and genetic correlates of developmental dyslexia. *Molecular Psychiatry, 26*(7), 3004–3017. https://doi.org/10.1038/s41380-020-00898-x

Goswami, U. (2015). Sensory theories of developmental dyslexia: three challenges for research. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(1), 43–54.

Grigorenko, E. L. (2004). Genetic bases of developmental dyslexia: A capsule review of heritability estimates. *Enfance, 56*(3), 273.-288. https://doi.org/10.3917/enf.563.0273

Guttorm, T. K., Leppänen, P. H., Richardson, U., & Lyytinen, H. (2001). Event-related potentials and consonant differentiation in newborns with familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 34*(6), 534–544. https://doi.org/10.1177/002221940103400606

Hawelka, S., Gagl, B., & Wimmer, H. (2010). A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers. *Cognition, 115*(3), 367–379.

Ise, E., Engel, R. R., & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? *Kindheit und Entwicklung, 21*(2), 122–136.

Küspert, P., & Schneider, W. (2010). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Vandenhoeck & Rubrecht.

Kussmaul, A. (1877). *Die Störungen der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache*. Vogel.

Lenhard, W., & Lenhard, A. (2020). *Diagnose von Lernstörungen*. https://www.psychometrica.de/tls.html. Psychometrica.

Lenhard, W. (2021). *Erleben, Lernen und Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Wie Schule mit Auffälligkeiten umgehen kann*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lenhard, W. (2024). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung* (3. Aufl.). Kohlhammer.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A., Richardson, U., & Torppa, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annals of Dyslexia, 54*(2), 184–220. https://doi.org/10.1007/s11881-004-0010-3

Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences, 49*, 341–347. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.007

Mather, N., & Schneider, D. (2023). The use of cognitive tests in the assessment of dyslexia. *Journal of Intelligence, 11*(5), Article 79. https://doi.org/10.3390/jintelligence11050079

McGrew, K. S., Schneider, W. J., Decker, S. L., & Bulut, O. (2023). A psychometric network analysis of CHC intelligence measures: Implications for research, theory, and interpretation of broad CHC scores "beyond g". *Journal of Intelligence, 11*(1), Article 19. https://doi.org/10.3390/jintelligence11010019

Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal, 2*(1871), Article 1378. https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378

Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry, 14*(5), 581–615.

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology, 11*(1), 283–307. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842

Plume, E., & Schneider, W. (2004). *Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter: Hören, lauschen, lernen 2*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Ranschburg, P. (1916). *Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments*. Springer.

Ranschburg, P. (1928). *Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters: Ihre Psychologie, Physiologie, Pathologie, heilpädagogische und medizinische Therapie*. Carl Marhold.

Reuter-Liehr, C. (2008). *Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie.* Winkler.

Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In M. Corker & S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59–67). Open University Press.

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal, 39*(2), 469–518. https://doi.org/10.3102/00028312039002469

Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 56*(9), 976–987.

Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), 308–321. https://doi.org/10.1177/0022219410369096

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

World Health Organization (WHO). (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th rev.)*. https://icd.who.int/browse11/l-m/en

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Tiemo Grimm

Genetik der Legasthenie

Die Legasthenie (Lese- und Rechtschreibstörung) ist eine der häufigsten Störungen im Kindes- und Jugendalter (Häufigkeit um 4 – 12 %). Molekulargenetische Untersuchungen haben gezeigt, dass genetische Einflüsse zweifellos eine wichtige Rolle bei der Entstehung einer Legasthenie spielen. Ist ein Kind in der Familie von einer Legasthenie betroffen, so sind oft auch Geschwister (34 – 45 %) und ein Elternteil betroffen. Bei den molekulargenetischen Untersuchungen wird danach geforscht, welche Gene bei der Entwicklung des Erlernens von Lesen und Rechtschreiben eine Rolle spielen. Bisher sind über 60 Genorte beschrieben worden, die an der Entstehung einer Legasthenie beteiligt sein können. Aufgrund von Familienuntersuchungen (Segregationsanalysen) und von molekulargenetischen Befunden nimmt man in der Regel einen komplexen Erbgang mit der Beteiligung verschiedener Gene und Umweltfaktoren an. Allerdings liegt in einigen Familien ein autosomal dominanter Erbgang vor, in diesen Familien ist eine Mutation in einem spezifisches Gen verantwortlich für die Entstehung der Legasthenie.

1 Einleitung

Bereits Ende des neunzehnten Jahrhunderts erfolgten die ersten Beschreibungen einer isolierten Leseunfähigkeit bei Kindern (Berkhahn, 1885; Kerr, 1897 und Morgan, 1896). Familiäre Häufungen dieses Merkmals wurden Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts beobachtet (Fisher, 1905; Hinshelwood, 1907 und Stephenson, 1907). Bei uns setzte sich für die Lese-Rechtschreibstörung der Begriff Legasthenie durch, während im englischen Sprachraum der Begriff *developmental dyslexia* oder *specific reading disability* benutzt wird.

Die Legasthenie ist eine international anerkannte Teilleistungsstörung, die weltweit in allen uns bekannten Schriftsprachen vorliegt. Die Häufigkeitsangaben der Legasthenie schwanken stark in der Literatur und sind abhängig von der Definition und dem erfassten Schweregrad. Sie liegen im Bereich von 4 – 12 %. Damit gehört die Legasthenie zu den häufigsten kinder- und jugendpsychiatrischen Störungen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Studien deuten darauf hin, dass Jungen häufiger betroffen sind als Mädchen (Moll et al., 2014). Allerdings zeigen die Familienuntersuchungen, dass unter den betroffenen Geschwistern der Proband:innen der Geschlechtsunterschied nicht mehr so deutlich hervortritt (Hallgren, 1950; Schulte-Körne et al., 1996). Neben Erfassungsmethoden können diese Geschlechtsunterschiede auch genetisch erklärt werden, da auf dem X-Chromosom auch zwei mögliche Genorte für die Legasthenie liegen.

Eine Legasthenie wird ausgeschlossen, wenn die Störungen Folge eines Mangels an ausreichender Beschulung, einer Intelligenzminderung, einer neurologischen oder psychiatrischen Erkrankung sind. Diese ausgeschlossenen Störungen können unter dem Begriff Lese- und Rechtschreibschwäche zusammengefasst werden (Marwege, 2012). Die Prävalenz, also die Häufigkeit der Kinder mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche dürfte bei etwa 10 – 15 % liegen, so dass bei Betrachtung der Legasthenie und der Lese-Rechtschreibschwäche insgesamt gut 15 – 20 % der Schulkinder Probleme beim Erlernen von Lesen und Schreiben haben.

2 Ätiologie

Die Ursachen der Legasthenie stehen in einem engen Zusammenhang mit der biologischen Reifung des zentralen Nervensystems. Besonders Störungen in der akustischen und visuellen Informationsverarbeitung werden als Ursache der Legasthenie angenommen (Eden et al., 1996; Demb et al. 1997; Horwitz et al. 1998). Etwa 60 – 80 % der Kinder mit Legasthenie haben Sprachentwicklungsprobleme. Häufig ist der Wortschatz geringer, die Grammatik wird weniger gut beherrscht, das Auswendiglernen z.B. von Gedichten fällt schwerer und es bestehen Schwächen in der sog. phonologischen Bewusstheit. Bei etwa 5 – 10 % der Kinder mit Legasthenie spielen Schwierigkeiten der visuellen Informationsverarbeitung (Prozess, bei dem visuelle Reize durch die Augen aufgenommen werden und im Gehirn interpretiert werden) eine wichtige Rolle.

Die Annahme, dass sog. „frühkindliche Hirnschädigungen“ zu einer Legasthenie führen könnten, ist bis heute nicht bewiesen. Es konnte gezeigt werden, dass nach Schwangerschafts- und/oder Geburtsproblemen Kinder nicht häufiger als solche mit normalem Schwangerschafts- und Geburtsverlauf eine Lese-Rechtschreibstörung entwickeln (Esser und Schmidt, 1994).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3 Formale Genetik

Bereits Laubenthal (1936) bezeichnete die Legasthenie als eine Erbkrankheit. Als erster führte Hallgren (1950) systematisch genetische Untersuchungen in Form von Segregationsanalysen durch und nahm an, dass Legasthenie autosomal dominant vererbt wird, d.h. in der Regel von Generation zu Generation weitergegeben wird. Zahalkova et al. (1972) bestätigten diese Befunde und erklärten die geringe Häufigkeit im weiblichen Geschlecht mit einer reduzierten Penetranz bei Frauen. Nach Finucci et al. (1976) liegt bei der Legasthenie eine Heterogenität mit unterschiedlichen Erbgängen vor. Die Untersuchungen von Pennington et al. (1991) auf der Basis von 204 Familien mit 1698 Individuen haben Hinweise für eine komplexe Vererbung mit einem Hauptgendefekt mit reduzierter Penetranz im weiblichen Geschlecht ergeben.

Das empirische Wiederholungsrisiko für das Auftreten der Legasthenie bei Geschwistern liegt bei etwa 27 - 45 %. Häufig ist auch ein Elternteil (40 – 46 %) oder beide Eltern betroffen (11 – 18 %) (Wolff und Melngailis, 1994).

Bei über 95 % der betroffenen Personen wird die Legasthenie komplex (multifaktoriell) vererbt. Die genetische Basis ist meist „polygen", d.h. es sind in der Regel mehrere Gene beteiligt. Der Beitrag eines einzelnen Gens an der Entstehung der Erkrankung ist in der Regel folglich (sehr) klein. Neben genetischen Faktoren sind i. d. R. exogene Einflüsse beteiligt. Wortschatz (43%) und Buchstabenwissen (55%) können im größeren Umfang auch durch Umweltfaktoren erklärt werden, jedoch können nur 14 % der phonologischen Bewusstheit und 12 % des orthographischen Wissens durch Umweltfaktoren erklärt werden (Gayán und Olsen, 2001). Eine andere Studie zeigt, dass nur 6% der Lese- und 13% der Rechtschreibfähigkeiten durch Umweltfaktoren (z.B. Geschlecht des betroffenen Elternteils, Familiengröße, Mutter-Kind-Interaktion) bedingt sind (Stevenson und Fredmann, 1990). Genetische Faktoren erklären somit einen großen Teil der Varianz an Lese- und Rechtschreibfähigkeiten bei Legasthenie.

4 Heritabilität

Die Heritabilität beschreibt den erblichen Anteil der Variabilität eines phänotypischen Merkmals (z.B. Legasthenie), das komplex über mehrere Gene vererbt wird. Heritabilität ist somit das Maß dafür, wie sehr die Variation eines Merkmals (in diesem Fall die Legasthenie) durch die Genetik beeinflusst wird. Mit Hilfe von Zwillingsuntersuchungen kann die Heritabilität

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

eines Merkmals geschätzt werden. So zeigen eineiige gegenüber zweieiigen Zwillingen eine deutlich höhere Konkordanzrate bei einer Merkmalsausprägung, die auch genetische Ursachen hat. Wenn die Übereinstimmung bei eineiigen Zwillingen höher ist, deutet dies darauf hin, dass das Merkmal (hier Legasthenie) wahrscheinlich genetisch beeinflusst ist. Die Heritabilität wird auf etwa 60 % für die Lesefähigkeit (je nach Schweregrad) und auf etwa 60 – 70 % für die Rechtschreibfähigkeit geschätzt (Gayan und Olson, 2001; Harlaar et al., 2005). Diese Heritabilitätsschätzungen zeigen eindeutig, dass genetische Faktoren bei der Entstehung der Legasthenie eine wichtige Rolle spielen.

Aufgrund aller vorliegenden Befunden geht man heute davon aus, dass die Genetik der Legasthenie sehr heterogen ist, es sind also eine Vielzahl an Genen an der Entstehung einer Legasthenie beteiligt. Bei der Mehrzahl der Fälle liegt eine komplexe Vererbung vor, was bedeutet, dass mehrere Gene und Umweltfaktoren beteiligt sind. Es dürften um 2 bis 5 % der Fälle einem autosomal dominanten Erbgang folgen, d.h. dass die Mutation in einem Gen, welches die Legasthenie verursacht, (= von einem betroffenen Elternteil auf 50 % der Nachkommen übertragen werden (z.B. auf Chromosom 3p12 und 4q28; Nopola-Hemmi et al, 2001, Hannula-Jouppi et al, 2005, und Grimm et al, 2020).

5 Molekulargenetik

Es liegen viele Studien vor, die eindeutig zeigen, dass unterschiedliche Gene in bestimmten chromosomalen Regionen verantwortlich für die Ausprägung des Phänotyps der Legasthenie sind. Unter der Annahme eines autosomalen Erbgangs (das betreffende Gen wird auf einem der Autosomen anstatt auf einem der Geschlechtschromosomen gefunden) wurde erstmals von Smith et al. (1983) eine Kopplung auf Chromosom 15 beschrieben. In einer erweiterten Stichprobe fanden Smith et al. (1991) erste Hinweise für genetische Heterogenität (Beteiligung verschiedener Gene). Neben der Kopplung mit Chromosom 15 (15q15) fand sich auch eine Kopplung auf Chromosom 6 (6p21). Die Ergebnisse beider Kopplungsanalysen konnten von weiteren Gruppen bestätigt werden (z.B. Schulte-Körne et al., 1998; Schumacher et al., 2006). Grimm et al. (2020) konnte in seiner eigenen Familie auf dem Chromosom 4q28 einen Genort nachweisen, der autosomal dominant (in der Regel von Generation zu Generation weitergegeben) vererbt wird. Eine große genomweite Assoziationsstudie mit 51.800 Erwachsenen, bei denen eine Legasthenie vorliegt, und 1.087.070 Kontrollpersonen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist von einem internationalen Autorenteam vorgelegt worden (Doust et al., 2022). Sie identifizierten 42 unabhängige genomweite Genorte, die zur Entwicklung einer Legasthenie beitragen. Insgesamt sind bisher viele Studien publiziert worden, die über 60 Genorte im Zusammenhang mit einer Legasthenie aufführen (Abb. 1). Alle bisher vorliegenden Studien zeigen, dass die Legasthenie genetisch heterogen (= es liegen unterschiedliche genetische Ursachen vor) ist und daher auch in der klinischen Ausprägung sehr unterschiedlich sein muss.

Abbildung 1 Die bisher gefundenen Genorte die mit der Entwicklung einer Legasthenie in Verbindung stehen dargestellt auf den 22 Chromosomenpaaren und den beiden Geschlechtschromosomen (X und Y).

6 Fazit

Unterschiedliche genetische Faktoren spielen eine sehr wichtige Funktion bei der Entstehung einer Legasthenie. Dennoch sind die genauen molekulargenetischen Ursachen noch nicht vollständig aufgeklärt. In der Regel liegt eine komplexe Vererbung vor, d.h. mehrere Gene und Umweltfaktoren beeinflussen die Entstehung einer Legasthenie. Allerdings gibt es auch wenige Familien, bei denen die Ursache ein autosomal dominanter Erbgang ist. So erklären sich auch die unterschiedlichen Erscheinungsbilder der Legasthenie. Bisher erlauben die vorliegenden molekulargenetischen Befunde in der Regel noch keinen Einsatz in der Diagnostik, so dass weiterhin nur eine

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

klinische Diagnostik erfolgen kann. Wichtig ist jedoch die Erkenntnis, dass Legasthenie überwiegend biologische Ursachen hat und daher die betroffenen Kinder und Familien eine höhere Akzeptanz im täglichen Umgang mit dieser Behinderung erwarten können. Unbedingt erforderlich ist, dass sich auf diesem Gebiet eine enge und gute Zusammenarbeit von Grundlagenforschung, Klinik und Pädagogik entwickelt, um eine optimale Förderung bei Kindern mit Legasthenie zu finden, die die möglichen Ursachen der Legasthenie berücksichtigt.

Prof. Dr. Tiemo Grimm ist Humangenetiker und emeritierter Professor der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Nach seinem Studium der Humanmedizin in Göttingen und Wien und einer anschließenden Promotion am Göttinger Institut für Humangenetik setzte er seine Forschung mit einem Stipendium in Cardiff fort. 1981 folgte er einem Ruf an die Universität Würzburg, wo er die genetische Beratungsstelle gründete und ab 1997 die eigenständige Abteilung für Medizinische Genetik leitete. Prof. Grimm war 25 Jahre Mitglied des Fakultätsrats der Medizinischen Fakultät und vertrat diese von 1992 bis 2007 im Senat der Universität. Zudem gründete er 2004 die Akademie Humangenetik und leitete diese als Gründungsdirektor.

Literatur

Berkhahn, O. (1885). Über die Störung der Schriftsprachen bei Halbidioten und ihre Ähnlichkeit mit dem Stammeln. *Arch Psychiat Nervenkr 16*, S. 78–86.

Demb, J.B., Boyton, G.M. & Heeger, D.J. (1997). Brain activity in visual information processing in dyslexia. *Proc Natl Acad Sci 94*, S. 13363–13366.

Doust, C., Fontanillas, P., Eising, E. et al. (2022) Discovery of 42 genome-wide significant loci associated with dyslexia. *Nat Genet. 54,* S. 1621-1629.

Eden, G.F., Van Meter, J.W., Rumsey, J.M. et al. (1996). Abnormal processing of visual motion in dyslexia revealed by functional brain imaging. *Nature 382*, S. 66–69.

Esser, G. & Schmidt, M.H. (1994). Children with specific reading retardation-early determinants and long-term outcome. *Acta Paedopsychiatr 56*, S. 229–237.

Finucci, J.M., Guthrie, J.T., Childs, A.L. et al. (1976). The genetics of specific reading disability. *Ann Hum Genet 40*, S 1–23.

Fisher, I. (1905). Case of congenital word blindness (inability to learn to read). *Ophthalmic Review 24*, S. 315–318.

Gayán J. & Olson R.K. (2001) Genetic and environmental influences on orthographic and phonological skills in children with reading disabilities. *Dev Neuropsychol. 20*, S. 483–507.

Grimm, T., Garshasbi, M., Puettmann, L. et al. (2020) A Novel Locus and Candidate Gene for Familial Developmental Dyslexia on Chromosome 4q. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother. 48*, S. 478–489.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hallgren, B. (1950) Specific dyslexia: a clinical and genetic study. *Acta Psychiat Neurol Scand 65 (suppl.)*, S. 1–287.

Hannula-Jouppi, K., Kaminen-Ahola, N., Taipale, M., et al. (2005). The axon guidance receptor gene ROBO1 is a candidate gene for developmental dyslexia. *PLoS Genet. 1, e50. 10.1371/journal.pgen.0010050*

Harlaar, N., Butcher, L.M., Meaburn, E., et al. (2005) A behavioural genomic analysis of DNA markers associated with general cognitive ability in 7-year-olds. *J Child Psychol Psychiatry. 46*, S. 1097–1107.

Hinshelwood, J. (1907) Four cases of congenital word-blindness occurring in the same family. *British Medical Journal 2*, S. 1229–1232

Horwitz, B., Rumsey, J.M., Donohue, D.C. (1998) Fuctional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Pro Nat Acad Sci 95*, S. 8939–8944.

Kerr, J. (1897) School hygiene, in its mental, moral and physical aspects. *J R Stat Soc 60*, S. 613–680

Laubenthal, F. (1936) Über kongenitale Wortblindheit, zugleich ein Beitrag zur Klinik sogenannter partieller Schwachsinnsformen und ihrer erblichen Grundlagen. *Ztschr.f.d.ges.Neurologie und Psychiatrie*, S. 329–360.

Marwege, G. (2012) Lasthenie und Dyskalkulie in der Schule. Ein verfassungsrechtliche Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der UN Behindertenrechtskonvention. *Göttingen, Univ. Diss.*.

Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., et al. (2014) Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *PLoS ONE 9(7): e103537. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537.*

Morgan, W.P. (1896) A case of congenital word blindness. *Br J Med 2*, S. 1378–1379.

Nopola-Hemmi, J., Myllyluoma, B., Haltia, T., et al. (2001) A dominant gene for developmental dyslexia on chromosome 3. *J Med Genet 38*, S. 658–664.

Pennington, B.F., Gilger, J.W., Pauls, D., et al. (1991) Evidence for a major gene transmission of developmental dyslexia. *JAMA 18*, S. 1527–1534.

Schulte-Körne, G., Deimel, W., Müller, K., et al. (1996) Familial aggregation of spelling disability. *J Child Psychol Psychiat, 37*, S. 817–822.

Schulte-Körne, G., Grimm, T., Nöthen, M. et al. (1998) Evidence for linkage of spelling disability to chromosome 15. *Am J Hum Genet 63*, S. 279–282.

Schumacher, J., Anthoni, H., Dahdouh, F., et al. (2006) Strong genetic evidence of DCDC2 as a susceptibility gene for dyslexia. *Am J Hum Genet. 78*, S. 52–62.

Smith, S.D., Kimberling, W.J., Pennington. B.F., Lubs, H.A. (1983). Specific reading disability: identification of an inherited form through linkage analysis. *Science 219*, S. 1345–1347.

Smith, S.D., Kimberling, W.J., Pennington, B.F. (1991) Screening for multiple genes influencing dyslexia. *Read Writ Interdisc J 3*, S. 285–298.

Stephenson, S. (1907) Six cases of congenital word blindness affecting three generations of one family. *Opthalmoscope 5*, S. 482–484.

Stevenson, J., & Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 31*, S. 681–698.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wolff, P.H., & Melngailis, I. (1994) Family patterns of developmental dyslexia: clinical findings. *Am J Med Genet. 54*, S. 122–131.

Zahálková, M., Vrzal, V., Klobouková, E. (1972). Genetical investigations in dyslexia. *J Med Genet. 9*, S. 48–52.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Michaela Maurer

Rechtliche Rahmenbedingungen im Umgang mit Legasthenie und anderen Teilleistungsstörungen

Der Artikel beleuchtet die rechtlichen Grundlagen und praktischen Hürden bei der Beantragung von Nachteilsausgleichen und „Notenschutz", um Betroffenen Chancengleichheit und Schutz vor Diskriminierung zu ermöglichen. Neben Nachteilsausgleichen ist häufig gezielte Unterstützung nötig, um den Umgang mit der Teilleistungsstörung zu erlernen. Der Gesetzgeber sieht als Anspruchsgrundlage hierfür primär § 35 a SGB VIII vor, Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung. Der Beitrag gibt Empfehlungen für den Umgang mit Jugendämtern, den Einsatz fachärztlicher Gutachten und alternative Fördermöglichkeiten wie das Bildungs- und Teilhabepaket. Kritisch hinterfragt werden Verzögerungen und strukturelle Schwächen im System. Mit rechtlichen Hinweisen und einem Plädoyer für eine bessere Förderung bietet der Artikel Orientierung für Eltern, Fachkräfte und Interessierte, um den Betroffenen die notwendige Hilfe und einen Zugang zu sozialen und schulischen Chancen zu ermöglichen.

Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörung stehen oft vor erheblichen Herausforderungen, die ihren schulischen Erfolg, ihre soziale Teilhabe und ihr Selbstbewusstsein beeinträchtigen können. Sie benötigen nicht nur Schutz vor Diskriminierung, sondern auch gezielte Maßnahmen, um Chancengleichheit zu erreichen. Hierbei spielen Nachteilsausgleiche und Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII eine zentrale Rolle. Diese Hilfen schaffen eine Grundlage dafür, dass Betroffene lernen, mit ihrer Teilleistungsstörung umzugehen und ihre individuellen Potenziale zu entfalten. Eine frühzeitige Unterstützung ist entscheidend, um langfristige soziale und psychologische Folgen zu vermeiden und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dieser Beitrag möchte über die rechtlichen Rahmenbedingungen, Ansprüche und Herausforderungen aufklären.

1 Gesetzliche Grundlagen: Schutzrechte der Betroffenen

Teilleistungen sind spezifische Fähigkeiten, die Voraussetzung für das planvolle Handeln beim Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen oder bezüglich

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Motorik sind. Bei einer Teilleistungsstörung hat das Gehirn bestimmte Fähigkeiten nicht entwickelt, welche nicht die Intelligenz der betroffenen Person beeinträchtigen, sondern das Ausführen bestimmter Leistungen. Ein Leistungsdefizit liegt demnach in einem Teilbereich der Hirnleistung vor (Kinderärzte im Netz, o. J.).

Eine Behinderung wird gemäß dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 22.11.2023 -1 BvR 2577/15 definiert als:

„Wenn eine Person infolge eines regelwidrigen körperlichen, geistigen oder psychischen Zustandes in der Fähigkeit zur individuellen und selbständigen Lebensführung längerfristig beeinträchtigt ist. Geringfügige Beeinträchtigungen sind nicht erfasst, sondern nur Einschränkungen von Gewicht."

Diese Definition entspricht auch der Regelung im § 2 Abs. 1 SGB IX „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist." Wer eine Teilleistungsstörung aufweist, hat folglich eine Behinderung. Dies wird auch durch die rechtliche Definition des Begriffs „Behinderung" belegt.

Das Bundesverfassungsgericht stellt in seinen Urteilen vom 22.11.2023-1 BvR 2577/15 ff klar, dass für die Feststellung einer Teilleistungsstörung eine fachärztliche Diagnose erforderlich ist. Betroffene sollten darauf achten, dass eine Legasthenie oder anderweitige Teilleistungsstörung, wie z. B. Dyskalkulie, durch ein fachärztliches Attest festgestellt wird. Neben der Diagnose sind dazu die Diagnosemethoden und die Ergebnisse der einzelnen Tests zu dokumentieren. Tests, die von Schulen, Lerntherapeut:innen oder ähnlichen Einrichtungen durchgeführt werden, sind im Zweifelsfall nicht ausreichend, insbesondere wenn es zu prüfungsrechtlichen Problemen kommt. Für Erwachsene ist es allerdings sehr schwierig, Fachärzt:innen zu finden, die Diagnosen erstellen, da die verwendeten Diagnosemethoden für Kinder ausgelegt sind.

Ein(e) Facharzt:in nutzt für die Erstellung der Diagnose die entsprechende S3-Leitlinie. S3-Leitlinien sind von Fachleuten erstellte, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Abläufe, um Krankheiten und Störungen zu diagnostizieren und Therapievorschläge zu unterbreiten, welche von der Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V. herausgegeben werden. Für Legasthenie gibt es die S3-Leit-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

linie mit der Registrierungsnummer 028-044 „Diagnostik und Behandlung bei der Lese- und/oder Rechtschreibstörung". Für Dyskalkulie existiert die S3-Leitlinie 028-046 „Diagnostik und Behandlung der Rechenstörung".

Es ist wichtig, zwischen Behinderung und Schwerbehinderung zu unterscheiden. Eine Schwerbehinderung liegt vor, wenn bei der betroffenen Person ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 GdB vorliegt, wie es in § 2 Abs. 2 SGB IX definiert ist. Menschen mit Schwerbehinderung oder deren Gleichgestellte haben besondere Rechte und Ansprüche, die sich aus dem SGB IX und anderen Gesetzen ergeben. Bei einer besonders schweren Form der Legasthenie kann ein GdB von 50 festgelegt werden (siehe GdB-Tabelle nach der Versorgungsmedizin-Verordnung -VersMedV- dort unter „Neurologische Einschränkungen").

Für Menschen mit einer Behinderung besteht ein besonderer rechtlicher Schutz, der sich aus Art 3 Abs. 3 GG ergibt. Dieser Schutz allein nützt jedoch wenig. Art 3 GG gewährt durch die Kombination von Satz 1 und Satz 3 die Chancengleichheit. Gleiche Chancen bedeutet , dass alle Menschen die gleiche Ausgangsposition haben sollten. Bei einer Behinderung oder Teilleistungsstörung besteht der Anspruch, dass die betroffene Person mit nicht behinderten Menschen gleichgestellt ist, also die Nachteile, die sich aus der Behinderung ergeben ausgeglichen werden. Dies nennt man Nachteilsausgleich. Im Folgenden werden typische Nachteilsausgleiche bei Teilleistungsstörungen vorgestellt.

1.1 Nachteilsausgleich – rechtliche Definition, Zielsetzung und Beispiele

Nachteilsausgleiche sind im Alltag häufig erkennbar, z. B. durch Brillen, Rollatoren oder abgesenkte Bahnsteige. Wir sind solche Hilfen bei körperlichen Behinderungen gewohnt. Das Besondere an Teilleistungsstörungen wie Legasthenie und Dyskalkulie ist jedoch, dass diese Formen der Behinderung nicht sofort sichtbar sind.

Betroffene müssen sich in einer Wissensgesellschaft behaupten, in der Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen als grundlegende Kulturgüter gelten. Sie müssen durch Schule und Ausbildung gehen und weiteren Prüfungen (z. B. für den Führerschein) ablegen und das oft unter Bedingungen, die ihre Teilleistungsstörungen nicht berücksichtigen. Um die gleichen Chancen zu haben wie andere, benötigen sie Schutz und Chancengleichheit, nicht nur beim Erlernen des Prüfungsstoffes, sondern auch während der Prüfungen selbst.

Typische Nachteilsausgleiche im Lernprozess können beispielsweise die Nutzung eines Laptops anstelle von Heften, das Abfotografieren von Tafelanschriften, vergrößerte Linien auf Arbeitsblättern oder die Nutzung von

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zahlenstrahlen und Taschenrechnern sein. Die meisten Bundesländer haben Handreichungen zum Nachteilsausgleich mit Beispielen erstellt oder benennen diese in den Schulgesetzen so z. B. § 33 BaySchulO. Auch das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 22.11.2023 -1 BvR 2577/15 führt in seinen Randnummern 97 Beispiele an.

Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen und in der Vorbereitung auf Prüfungen:

Der Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen zielt darauf ab, die Prüfungsbedingungen so zu ändern, dass die Behinderung der betroffenen Person ausgeglichen wird, ohne dass es zu einer Über- oder Unterkompensation im Vergleich zu anderen Prüflingen kommt (vgl. Bundesverfassungsgerichts 22.11.2023 -1 BvR 2577/15, Rd. 97f).

Typische Maßnahmen für den Nachteilsausgleich in Prüfungen sind beispielsweise Zeitverlängerung, die Zulassung spezieller Arbeitsmittel (z. B. Taschenrechner oder Laptop), die Bereitstellung besonderer Räumlichkeiten oder die Ersetzung mündlicher Prüfungsteile durch schriftliche Ausarbeitungen und umgekehrt, wobei z. B. in Hessen diese Ersetzung gemäß § 7 Abs. 4 VOGSV bereits eine Abweichung von der Leistungsbewertung ist.

Für die Abänderung der Prüfungsbedingungen sind oft, die fachärztlichen Diagnosen von entscheidender Bedeutung, denn diese geben Auskunft, wo genau die Schwierigkeiten der Betroffenen liegen. Insbesondere bei Legasthenie, bzw. der darunter gefassten Störungen, sind die Störungsbilder sehr unterschiedlich. Es gibt Betroffene, deren Problem primär in der Worterfassung (Lesen) liegt. Bei anderen ist es die Rechtschreibung, wieder andere kämpfen mit beiden Aspekten. Je nachdem, wo die Schwierigkeiten liegen, kommen unterschiedliche Hilfsmittel zum Einsatz. Wer Texte nur sehr mühsam erlesen kann, benötigt andere Hilfsmittel als jemand, dessen Rechtschreibung stark beeinträchtigt ist.

Fachärztliche Diagnosen helfen, die individuellen Bedürfnisse festzustellen. Durch spezielle Lese- und Schreibtests können Fachleute diese Störungen genau analysieren und Prozentränge ermitteln. Solche standardisierten Tests basieren auf Vergleichsgruppen, die in der Regel das Alter und die Schulart der betroffenen Person berücksichtigen (zum Beispiel bei Schüler:innen). Auf dieser Grundlage können Fachleute fundierte Auskünfte über die Art und Weise eines angemessenen Nachteilsausgleichs geben und sicherstellen, dass dieser den Bedürfnissen der Betroffenen entspricht.

1.2 Notenschutz/Abweichung von den Leistungsanforderungen

Jedes Bundesland hat aufgrund des Förderationsprinzips seine eigenen Schulgesetze und daher variiert die Ausgestaltung von Notenschutz und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

anderen Regelungen. Das Wort Notenschutz wird primär in den Bayrischen Schulgesetzen verwendet. Unter Notenschutz wird die Änderung des Maßstabes der Leistungsbewertung verstanden, um den besonderen Bedürfnissen von Schüler:innen mit Behinderungen, wie Legasthenie oder Dyskalkulie, gerecht zu werden.

Obwohl der Begriff Notenschutz primär in Bayern verwendet wird, erlauben auch einige Schulgesetze anderer Bundesländer die Zulässigkeit der Abänderung des Maßstabes der Leistungsbewertung. Die konkreten Ausprägungen und die Bedingungen für die Gewährung des Notenschutzes (z. B. bis in welches Schuljahr, in welchen Fächern mündliche statt schriftlich Prüfungen möglich sind) variieren jedoch stark. Betroffene müssen sich daher mit den Regelungen im Schulgesetz ihres jeweiligen Bundeslandes vertraut machen. Auch wird bei den Abänderungen des Maßstabes zur Leistungsbewertung stark unterschieden, ob der Notenschutz für Legasthenie oder Dyskalkulie gewährt wird.

Das Bundesverfassungsgericht hat am 22.11.2023, in seinen Urteilen -1 BvR 2577/15 ff in den Leitsätzen ausgeführt:

„Das Abiturzeugnis dient als Nachweis der allgemeinen Hochschulreife dem nach Art. 7 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art. 12 Abs. 1 und Art. 3 Abs. 1 GG mit Verfassungsrang versehenen Ziel, allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Chance zu eröffnen, entsprechend ihren erbrachten schulischen Leistungen und persönlichen Fähigkeiten Zugang zu Ausbildung und Beruf zu finden. Diesem Ziel wird der Gesetzgeber in besonderem Maße gerecht, wenn alle Prüflinge dieselben schulisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten unter denselben Voraussetzungen nachweisen müssen und die unterschiedliche Qualität der gezeigten Leistungen durch eine differenzierte Notengebung genau erfasst und in allen Abschlusszeugnissen aussagekräftig und vergleichbar dokumentiert wird.

Bemerkungen in Schulabschlusszeugnissen über eine ansonsten nicht erkennbare, von den allgemeinen Prüfungsmaßstäben abweichende und auf Antrag erfolgte Nichtbewertung von Leistungen wegen behinderungsbedingter Einschränkungen sind zur Sicherung eines leistungsbezogen chancengleichen Zugangs zu Ausbildung und Beruf vor Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG grundsätzlich gerechtfertigt, wenn sie so umfassend erfolgen, dass insgesamt eine hinreichende Transparenz der Zeugnisse erreicht wird.

Solche Bemerkungen sind jedenfalls in Abiturzeugnissen, die mit dem Nachweis der allgemeinen Hochschulreife einen grundsätzlichen Anspruch auf Studienzulassung für alle Fächer vermitteln, im Grundsatz geboten."

Das Bundesverfassungsgericht bestätigte durch seine Leitsätze, dass bei Legasthenie (die Kläger:innen waren alle Legastheniker:innen), bei Prüfungen, (in den entschiedenen Fällen das Abitur) Nachteilsausgleich zu gewäh-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ren ist, und zum Nachteilsausgleich auch der Notenschutz (Abweichung von der Leistungsanforderung) gehören kann, wenn dieser, aber in Anspruch genommen wird, dann auch im Zeugnis ausgeführt werden muss. Das Bundesverfassungsgericht hat dies für das Abiturzeugnis entschieden. Aber wegen Art 3 GG ist davon auszugehen, dass die Entscheidung sich auf zumindest alle Abschlusszeugnisse auswirkt und auf alle Formen der Behinderung, weil Gleichbehandlung und Chancengleichheit auch bedeutet, dass Abweichungen von den Leistungsanforderungen auch transparent gemacht werden müssen.

Bei den Kläger:innen selbst waren die Vermerke aus den Zeugnissen zu entfernen, da der Notenschutz, wenn er in Anspruch genommen wurde, zum Zeitpunkt der Klageerhebung nur bei Legastheniker:innen angebracht wurde, nicht aber aufgrund anderer Behinderung.

Auch bei Behinderten ist darauf zu achten, dass Behindertengruppen nicht unterschiedlich behandelt werden, es sei denn, die Ungleichbehandlung ergibt sich aus den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Behinderung.

Herausforderungen und Unklarheiten nach dem BVerfG-Urteil

Wer nun denkt, mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes herrsche Klarheit, da nun höchstrichterliche Rechtsprechung vorliegt, liegt leider falsch. Das Bundesverfassungsgericht hat wichtige Weichen gestellt, aber auch neue Probleme geschaffen. Hierfür ein paar Beispiele:

Im Regierungsbezirk Oberbayern verweigert beispielsweise eine Schule aufgrund der Urteile des Bundesverfassungsgerichts zum Notenschutz schwer legasthenen Schüler:innen ab Klasse 7 die Möglichkeit des Vorlesens von Aufgaben und beruft sich dabei explizit auf das Bundesverfassungsgerichtsurteil, in dem der Standpunkt vertreten wird, das Erlesen und Verstehen eines Textes sei Kernkompetenz. Wenn dies nicht geleistet wird, sei es eine Abweichung von der Leistungsanforderung und betreffe den Notenschutz, dieser sehe aber kein Vorlesen vor. Die Angelegenheit befindet sich vor Gericht, denn es macht nach Ansicht des Klägers keinen Unterscheid, ob eine neurobiologische Störung, also eine Legasthenie oder eine Sehbehinderung verhindert, dass ein geschriebener Text erfasst werden kann. Bis zur Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts war das Vorlesen unproblematisch. Der Antragsteller scheiterte im einstweiligen Rechtsschutz. (Beschluss VG München 12.05.2025 Az M 3 25.1173 unveröffentlicht.)

Das Justizprüfungsamt in Kiel verlangt, um Nachteilsausgleich zu gewähren, dass Betroffene ihre Legasthenie mit einer MRT-Untersuchung nachweisen, weil im Urteil des Bundesverfassungsgerichts ausgeführt wird,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dass es sich um eine neurobiologische Störung handelt. Es genügt dem Justizprüfungsamt nicht, dass Amtsarzt, führende Wissenschaftler:innen und Kliniken ausführen, dass ein MRT nicht geeignet ist, eine Legasthenie-Diagnose zu erstellen. Die Frage ob ein MRT verlangt werden kann, ist bereits bei Gericht anhängig, in vorläufigem Rechtsschutz wurde dem Prüfling der Nachteilsausgleich ohne MRT-Diagnose gewährt.

Ein weiteres Beispiel aus Nordrhein-Westfalen zeigt, dass das Oberverwaltungsgericht entschieden hat, dass ein Vorlesestift nicht zulässig sei, da es sich um keinen Nachteilsausgleich handelt, sondern eher Notenschutz, der in Nordrhein-Westfalen im Schulrecht nicht verankert sei (siehe OVG Münster, 10.01.2024 -19 B 1194/23). Notenschutz ist nicht in jedem Bundesland in den Schulgesetzen verankert. Aus dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts ergibt sich nicht, dass die Bundesländer verpflichtet sind, einen Notenschutz zu gewähren. Um eine entsprechende Regelung in die jeweiligen Landesgesetze aufzunehmen – sofern sie bisher fehlt – sind weitere gerichtliche Klärungen notwendig.

Lange Rechtswege und fehlende Klarheit

Es wird noch zahlreiche Gerichtsverfahren brauchen, um rechtliche Klarheit zu schaffen. Der Weg dorthin ist lang – mindestens so lang wie eine gymnasiale Schullaufbahn. Das zeigt das Beispiel aus Bayern: Aus dem Aktenzeichen geht hervor, dass die Klagen bereits im Jahr 2015 beim Bundesverfassungsgericht eingereicht wurden. Die Entscheidung erfolgte erst 2023 – nachdem zuvor alle Instanzen durchlaufen worden waren. Laut Urteil hatten die Kläger:innen ihr Abitur bereits im Jahr 2010 abgelegt.

2 Leistungsansprüche der Betroffenen – Zugang zu Unterstützung und Fördermaßnahmen

2.1 Bildungsziele, Herausforderungen und gesellschaftliche Konsequenzen

In Deutschland besteht Schulpflicht. Ziel der schulischen Bildung ist es, die Schüler:innen zu Persönlichkeiten zu entwickeln, die ihre individuelle Leistungsfähigkeit unabhängig von ihrer sozialen Herkunft entfalten können. Im Anschluss an die Schule sollen sie ihrer Leistungsfähigkeit und Neigung entsprechende Ausbildungsgänge und Berufe frei wählen können und zur Grundlage einer eigenverantwortlichen Lebensführung machen können. Ein wichtiger Bestandteil dieses Ziels ist es, der ungehinderten Entfaltung

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

des individuell vorhandenen Leistungspotenzials entgegenstehende soziale Nachteile möglichst auszugleichen und vorhandene Begabungen durch ein differenziertes Bildungsangebot zu wecken und zu fördern. „Unverzichtbar ist ein Bildungsangebot, das den Schülerinnen und Schülern zumindest die Chance eröffnet, sich zu Persönlichkeiten entwickeln zu können, die unabhängig von ihrer sozialen Herkunft in der Lage sind, überhaupt eine Ausbildung oder einen Beruf ergreifen zu können (im Anschluss an BVerfGE 159, 355 <383 f. Rn. 50 und 386 f. Rn. 57>)“ (Bundesverfassungsgericht 22.11.2023 Leitsatz 4, - 1 BvR 2577/15).

Jedoch wissen Betroffene von Legasthenie oder Dyskalkulie, dass die Schulen, selbst wenn sie Förderung anbieten, oft nicht in der Lage sind, den spezifischen Bedürfnissen dieser Schüler:innen gerecht zu werden und den Betroffenen zu helfen oder sie zu fördern. In vielen Fällen führt dies dazu, dass die Betroffenen oft gehindert sind und werden, ihr Potenzial auszuschöpfen, oder wie das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil vom 22.11.2024, Az 1 BvR 2577/15 in Randnummer 40 zusammenfasst: „Während Kinder ohne Legasthenie das Gymnasium mit einem Anteil von 40 bis 75 % besuchen, sind es bei Kindern mit Legasthenie trotz gleicher Begabung lediglich 12 bis 27 %. Bei Kindern mit einer Legasthenie kommt es sechsmal häufiger zu einem Schulabbruch.“

Diese Einschränkungen können, wenn keine gezielte Unterstützung erfolgt, zu weiteren gesellschaftlichen Konsequenzen führen, wie etwa einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, in problematische Lebenssituationen zu geraten, was laut Forschung auch eine höhere Wahrscheinlichkeit für Straffälligkeit zur Folge haben kann. Studien zeigen, dass Personen mit Teilleistungsstörungen, wie Legasthenie oder Dyskalkulie, häufiger straffällig werden, als solche ohne diese Störungen (vgl. Deutsches Ärzteblatt, 1975). Ein halber bis ein ganzer Monat Lerntherapie kostet dabei etwa genauso viel wie ein Tag Haft in einer Justizvollzugsanstalt (vgl. Raillon, 2024).

2.2 Eingliederungshilfe und individuelle Förderung

Um den genannten Herausforderungen zu begegnen, bedarf es häufig einer individuellen Förderung, die über die schulischen Angebote hinausgeht. Hierbei können Maßnahmen der Eingliederungshilfe eine wichtige Rolle spielen. Sie ermöglichen gezielte Unterstützung in Form von finanzieller Unterstützung für außerschulische Förderangebote wie Lerntherapien für Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörungen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Was ist Eingliederungshilfe?

Eingliederungshilfe ist eine Sozialleistung, die seit 2020 im SGB IX geregelt ist. Sie hat das Ziel, Menschen mit einer Behinderung oder Menschen, die von Behinderung bedroht sind, zu helfen. Insbesondere soll sie dazu beitragen, die Folgen der Behinderung zu mildern und die betroffenen Personen in die Gesellschaft einzugliedern. Die Leistungen der Eingliederungshilfe sollen die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglichen. Die Leistungen umfassen medizinische Rehabilitation, Teilhabe am Arbeitsleben, Teilhabe an Bildung und Soziale Teilhabe. Diese Leistungen sind in §§ 1-4 SGB IX festgelegt, wobei der besondere Focus auf der Prävention liegt.

Für Kinder und Jugendliche mit einer vorrangig seelischen Behinderung – dazu zählen auch Sekundärformen von Teilleistungsstörungen – gilt eine spezielle Rechtsvorschrift: § 35a SGB VIII. Der Begriff „Kind/Jugendlicher" umfasst hier den Zeitraum von Geburt bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres. Für junge Erwachsene (ab dem 18. Geburtstag) gibt es jedoch Ausnahmen, die in § 41f SGB VIII geregelt sind.

Der Weg zur Eingliederungshilfe – Antragstellung und häufige Probleme

Um Eingliederungshilfe zu erhalten, ist ein Antrag bei der zuständigen Behörde, für den Antrag nach § 35 a SGB VIII beim zuständigen Jugendamt erforderlich. Dieser ist nicht an eine Form gebunden, ich empfehle aber aus Gründen der Nachweisbarkeit den Antrag so zustellen, dass der Eingang bei der Behörde nachgewiesen werden kann. Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass Jugendämter oft Formanträge verschicken und den Rücklauf als Antragsdatum aufnehmen, was unzutreffend ist. Entscheidend ist der Eingang des ersten Antrages. Der Eingang des Antrages kann entscheidend sein, wenn vor einer Entscheidung der Behörde mit Therapie begonnen wird.

Man sollte weiter darauf achten, dass sich der Antrag auf Leistungen nach dem § 35 a SGB VIII bezieht, der Hilfe bei seelischer Behinderung und nicht auf § 27 SGB VIII Hilfe zur Erziehung. § 27 Abs. 1 SGB VIII lautet: „Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist". Ich erlebe sehr oft, dass Jugendämter versuchen Anträge nach § 35 a SGB VIII in solche nach § 27 I SGB VIII umzuwandeln. Dies sind zwei völlig unterschiedliche Anspruchsgrundlagen. Nach der Rechtsprechung kann auch eine Lerntherapie über § 27 SGB VIII gewährt werden

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(so z. B. VGH, Mannheim am 31.05.2005 - 7 S 2445/02, anders aber VGH Mannheim am 06.04.2005 - 9 S 2633/03). Meine Erfahrung ist, dass Eltern, welche eine Lerntherapie für ihr Kind anstreben, eine Erziehung leisten, die dem Wohle des Kindes oder Jugendlichen entspricht, auch wenn dies aufgrund der seelischen Belastungen, die das Kind oder der Jugendliche hat, an Belastungsgrenzen geht. Der Anspruch aus § 35 a Abs. 1 SGB VIII besteht jedoch für die betroffenen Kinder oder Jugendlichen, nicht für die Personensorgeberechtigen. Diese handeln lediglich als Vertreter:innen.

Ein Satz aus einer Akte hat sich bei mir eingeprägt, er lautete: „Die Eltern sind schwierig, sie kümmern sich um ihr Kind". Jugendämter greifen primär ein, wenn Eltern sich nicht um das Wohl ihrer Kinder kümmern, die ordnungsgemäße Erziehung nicht leisten, oder wegen Überforderung Hilfe anfordern vgl. § 27 SGB VIII. Im Rahmen des § 35 a SGBVIII wird die Erziehungsaufgabe erfüllt und eine zusätzliche Hilfe angefordert. Dies passt nicht in das System.

In der Regel wird bei einer Legasthenie oder Dyskalkulie vom Träger der Eingliederungshilfe eine Lerntherapie gefördert. In selteneren Fällen können auch der Besuch von Privatschulen oder Internaten mit Schwerpunkt der Förderung in diesem Bereich oder die Unterstützung durch Integrationshelfer:innen bzw. Schulbegleiter:innen vorgesehen werden, insbesondere wenn weitere Behinderungen vorliegen. Sind diese Behinderungen geistiger oder körperlicher Art, greift die Eingliederungshilfe nach dem SGB IX.

Eingliederungshilfe gemäß § 35 a SGB VIII: Der Anspruch nach § 35 a Abs. 1 SGB VIII richtet sich gegenüber den Jugendämtern und lautet:

> „(1) Kinder oder Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn
> 1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
> 2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist."

Dies bedeutet, dass der Anspruch auf Hilfe nur zu gewähren ist, wenn 2 Vorausaussetzungen erfüllt sind, a) eine seelische Behinderung vorliegend und b) eine Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft gegeben ist oder mit hoher Wahrscheinlichkeit droht.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2.2.1 Teilleistungsstörungen, seelische Behinderung und rechtliche Anforderungen

Teilleistungsstörungen und seelische Behinderung

„Von einer seelischen Behinderung bedroht im Sinne dieser Vorschrift sind Kinder oder Jugendliche, bei denen eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist - § 27 Absatz 4 gilt entsprechend", so der Wortlaut des § 35 a Abs. 1 S. 2 SGB VIII.

Die Teilleistungsstörung selbst ist keine seelische Behinderung nach der überwiegenden Rechtsprechung, es muss zur Teilleistungsstörung zusätzlich eine seelische (psychische) Behinderung hinzukommen.

Das Bundesverfassungsgericht macht in seinem Urteil vom 22.11.2023, Az. 1 BvR 2577/15 in Randnummer 40 nach Anhörung der Experten, welche im Urteil aufgeführt sind, deutlich, dass die Folgen der Erkrankung (gemeint ist die Legasthenie) für die Kinder erheblich sind. Etwa 20 bis 30 % der Kinder mit einer ausgeprägten Legasthenie leiden als deren Folge an psychischen Erkrankungen wie Angststörungen, Depressionen, Aufmerksamkeitsdefiziten und Verhaltensstörungen. Die Erkrankungsrate ist im Vergleich zu Kindern ohne Legasthenie um das Vier- bis Fünffache erhöht. Die psychischen Erkrankungen zeigen sich nach außen in Form von Schulängsten, sozialem Rückzug, Interessensverlust, gedrückter Stimmung und massiven Prüfungsängsten. Diese wissenschaftlich belegten Feststellungen von angehörten Expert:innen wurden vom Bundesverfassungsgerichtsurteil bestätigt und nochmals deutlich gemacht.

Die Rolle von ärztlichen Stellungnahmen – wichtige Inhalte und praktische Hinweise

Ob ein Kind oder Jugendlicher als Folge seiner Teilleistungsstörung an einer seelischen (psychischen) Erkrankung leidet, muss von Fachleuten, die der Gesetzgeber selbst in § 35 a II SGB VIII benennt, festgestellt werden. Der Gesetzgeber legt auch fest, wie diese Diagnose zu stellen ist.

§ 35 a Abs. 1a SGB VIII lautet:

> „ Hinsichtlich der Abweichung der seelischen Gesundheit nach Absatz 1 Satz 1 Nummer 1 hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Stellungnahme
> 1. eines Arztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie,
> 2. eines Kinder- und Jugendlichen Psychotherapeuten, eines Psychotherapeuten mit einer Weiterbildung für die Behandlung von Kindern und Jugendlichen oder

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> 3. eines Arztes oder eines psychologischen Psychotherapeuten, der über besondere Erfahrungen auf dem Gebiet seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen verfügt,
> einzuholen. Die Stellungnahme ist auf der Grundlage der Internationalen Klassifikation der Krankheiten in der vom Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte herausgegebenen deutschen Fassung zu erstellen. Dabei ist auch darzulegen, ob die Abweichung Krankheitswert hat oder auf einer Krankheit beruht. Enthält die Stellungnahme auch Ausführungen zu Absatz 1 Satz 1 Nummer 2, so sollen diese vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen seiner Entscheidung angemessen berücksichtigt werden. Die Hilfe soll nicht von der Person oder dem Dienst oder der Einrichtung, der die Person angehört, die die Stellungnahme abgibt, erbracht werden."

Der Gesetzgeber schreibt in § 35 a Abs. 1a SGB VIII vor, dass der Träger der Jugendhilfe die ärztliche Stellungnahme einzuholen hat. In der Praxis fordern die Jugendämter oft die Stellungnahmen von den Sorgeberechtigten ein.

Es ist wichtig zu beachten, dass die Stellungnahme keine Krankenkassenleistung ist und damit Kosten für die Betroffenen entstehen können. Eine Kassenleistung ist aber die Abklärung, ob und welche Störung bei Betroffenen vorliegt. Viele Fachleute, die die Abklärung vornehmen sind von sich aus bereit, den Arztbrief in der vom Gesetzgeber geforderten Form auszustellen und zudem eine Therapieempfehlung und Ausführungen zu den Voraussetzungen des § 35 a SGB VIII zu machen, ohne den Eltern Kosten aufzuerlegen. Die Jugendämter akzeptieren auch eingereichte ärztliche Stellungnahmen, soweit diese den gesetzlichen Anforderungen genügen.

Nach der bisherigen Rechtsprechung sind Teilleistungsstörungen keine seelischen Störungen (vgl. VG Hannover, 10.02.2012 – 3 A 2962/11).

„Schulische Teilleistungsstörungen (hier: Lese-Rechtschreibschwäche – LRS) stellen für sich genommen keine seelischen Störungen im Sinne des § 35 a SGB VIII dar" so das OVG Magdeburg 22.01.2013 - 4 L 1/13, „Es bleibt offen, ob entgegen der herrschenden Rechtsprechung Dyskalkulie selbst als seelische Störung i.S.d. § 35a Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB VIII einzustufen ist" oder VG Trier, 01.03.2018 - 2 K 14025/17 "Weder ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom noch eine Legasthenie sind für sich genommen "seelische Störungen" im Sinne von § 35a SGB VIII" sondern erst die sich daraus ergebenden Sekundarfolgen". Sekundarfolgen die ich oft erlebe, sind fehlendes Selbstwertgefühl, Schulunlust und Schulphobie, psychosomatische bedingte Schmerzzustände (meist Kopf und /oder Bauch), Angstzustände, Schlafprobleme incl. einnässen in der Nacht, Depression.

Das OVG verwendet den Begriff Lese-Rechtschreibschwäche, als solche wird eigentlich eine vorrübergehende Störung des Lesen-und Scheiben ver-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

standen und unter Lese-Rechtschreibstörung die neurobiologische Störung auch Legasthenie oder Dyslexie genannt. .Aber durch die Abkürzung LRS wird häufig zwischen der Lese- Rechtschreibstörung und der Lese-Rechtschreibschwäche nicht korrekt unterschieden, so auch das Gericht.

2.2.2 Teilhabebeeinträchtigung – Was bedeutet das?

Teilhabe an Leben in der Gesellschaft ist ein unbestimmter Rechtsbegriff, man versteht unter Teilhabe am Leben in der Gesellschaft im Rahmen des § 35 a SGB VIII das Einbezogen sein in verschiedene Lebenssituationen.

Problematisch und oft Gegenstand von Gerichtsverfahren ist die zweite Voraussetzung des § 35 a I SGB VIII, die Teilhabebeeinträchtigung, also die Störung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Diese muss kumulativ vorliegen, dies ergibt sich aus den Worten „**und daher**" (siehe dazu auch VG Münster, 25.08.2015 – 6 K 3042/13 und VG Saarlouis, 06.02.2018 – 3 L 38/18). Nach der Rechtsprechung, etwa im Beschluss des OVG Thüringen vom 10.06.2009 - 3 EO 136/09 m.w.N. wird soziale Teilhabe am Leben in der Gesellschaft bei Kindern und Jugendlichen in drei Bereiche aufgeteilt: Schule/Ausbildung, Familie und Freizeit/Peer-Group (Freunde und Bekannte). Auch in der Literatur wird diese Aufteilung verwendet (Fegert et al., 2019, S 45).

In der Praxis kommt es sehr häufig vor, dass die Jugendämter, wenn sie eine Lerntherapie ablehnen, die Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts vom 26. 11. 1998 – 5 C 38.97 zitieren. Das Bundesverwaltungsgericht führt aus: „Danach ist es rechtlich nicht zu beanstanden, wenn das Berufungsgericht einerseits bei bloßen Schulproblemen und auch bei Schulängsten, die andere Kinder teilen, eine seelische Behinderung verneint und andererseits beispielhaft als behinderungsrelevante seelische Störungen die auf Versagensängsten beruhende Schulphobie, die totale Schul- und Lernverweigerung, den Rückzug aus jedem sozialen Kontakt und die Vereinzelung in der Schule anführt." Das Gericht führt somit aus, dass Schulprobleme oder allgemeine Schulängste allein nicht ausreichen, um eine seelische Behinderung im Sinne des Gesetzes anzuerkennen. Erst wenn die Probleme so schwerwiegend sind, dass sie beispielsweise zu einer Schulphobie (extreme Angst vor der Schule), totaler Schul- und Lernverweigerung, einem Rückzug aus sozialen Kontakten oder Vereinzelung in der Schule führen, kann eine seelische Behinderung vorliegen.

Diese Urteilsbegründung des Bundesverwaltungsgerichts als höchstrichterliche Rechtsprechung wird von vielen Gerichten übernommen, so z.B. OVG Münster, 13. 08. 2010 - 12 A 1237/09 und dem OVG Bautzen 05,04.2013, -1 A 346/11.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Viele Jugendämter argumentieren in den Ablehnungsbescheiden, dass das Verhalten der Antragstellenden lediglich auf bloßen Schulproblemen und Schulängsten beruhe. Schüler:innen, die in die Schule gehen und keine sichtbaren Auffälligkeiten aufweisen, werden als integriert wahrgenommen. Die Jugendämter fordern in solchen Fällen meist einen Schulbericht oder die Zeugnisse an, in einigen Regionen ist es üblich, dass die Jugendämter eine Hospitation des Unterrichts vornehmen.

In meiner Praxis zeigen jedoch viele Kinder und Jugendliche ihre Schulangst nicht direkt nach außen. Stattdessen äußern sie diese Ängste in Form von massiven somatischen Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen, einschließlich Durchfällen und Erbrechen, überangepasstem Verhalten oder durch bloße Anwesenheit mit Rückzug in sich selbst. Das VG Düsseldorf benennt in seinem Urteil vom 05.03.2008, 19 K 1659/07 in diesem Zusammenhang Schlafstörungen, Ritzen, Einnässen, Nägelkauen als sekundäre Neurotisierungen.

Die Kinder und Jugendlichen, die in der Schule funktionieren und damit von den Lehrenden meist als integriert wahrgenommen werden, zeigen ihre behindertenrelevante Störung meist zu Hause in der Familie. Hausaufgaben, der Weg zur Schule, Büchertasche richten oder das Schlafengehen werden dann zu Dramen, die häufig mit Weinanfällen und Geschrei einhergehen. Andere Kinder flüchten in sich selbst und ziehen sich aus dem Familienleben zurück.

Das VG Hannover macht diese Problematik in seinem Urteil vom 20.05.2008 3 A 3648/07 deutlich. Es führt aus: „Eine Auslegung des Begriffs der "Teilhabe am Leben in der Gesellschaft" im Sinne von § 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 2 SGB VIII hat sich an der grundlegenden Zielbestimmung in § 1 Abs. 1 SGB VIII zu orientieren, nach der jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit hat. Die soziale Teilhabe ist daher im Hinblick auf die altersgemäßen Entwicklungsaufgaben mit konkreten Inhalten zu füllen. Es lässt sich nicht rechtfertigen, das Vorliegen der Voraussetzung von § 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 2 SGB VIII nur zu bejahen, wenn die (drohende) Teilhabebeeinträchtigung eine besonders gravierende Intensität hat. Eine Beeinträchtigung der Teilhabe liegt bereits vor, wenn sich die Störung in einem der relevanten Lebensbereiche auswirkt. Sie kann nicht nur durch eine Ausgrenzung von Seiten der Umwelt, sondern auch durch subjektive Schwierigkeiten des Betroffenen aktiv am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen, bedingt werden."

Die Feststellung der Teilhabebeeinträchtigung obliegt nach ständiger Rechtsprechung den Jugendämtern. Wie dies zu geschehen hat, ergibt sich z. B. aus dem Urteil 13.10.2015 -Au 3 K 15.874, des VG Augsburg: „Im Rah-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

men der Feststellung einer Teilhabebeeinträchtigung i.S.v. § 35a Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 SGB VIII obliegt es dem Jugendamt, die vorliegenden Informationen – etwa aus dem Elternhaus, aus der Schule oder aus Einrichtungen, die der Betroffene bereits besucht (hat), von Ärzten oder Fachkräften außerhalb des Jugendamtes heranzuziehen, auszuwerten und daraus nachvollziehbare und gerichtlich überprüfbare Schlussfolgerungen zu treffen."

Die Jugendämter sind ihm Rahmen ihrer Amtsermittlungspflicht verpflichtet, alle ihnen vorgelegten Informationen zu bewerten, und auch selbst zu ermitteln. Dazu gehören beispielsweise Aussagen von Bekannten der Eltern, dass sich das Kind beim Spielen mit anderen Kindern zurückziehe, oder dass die Mitgliedschaft im Verein zwar besteht, aber keine Teilhabe am Vereinsleben besteht.

Von entscheidender Bedeutung sind fachärztliche Stellungnahmen, die der § 35 a Abs. 1a SGB VIII verlangt. Der § 35 a Abs. 1a SGB VIII wurde 2005 eingeführt, um Hilfesuchende vor einer Selbstüberschätzung der Jugendämter in psychologischen und medizinischen Fragen zu schützen (OVG Münster, 13.12.2005 – 12 B 2051/05 § 35a Abs. 1a SGB VIII n.F.).

Eine weitere wichtige Entscheidung kam vom OVG Münster. Der § 35 a Abs. 1a SGB VIII wurde 2021 nochmals ergänzt. Dazu hat das OVG Münster am 05.07.2021 – 12 B 901/21, entschieden:

„1. Die Feststellung der Teilhabebeeinträchtigung i. S. v. § 35a Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 SGB VIII ist nicht Ziel der fachärztlichen Stellungnahme nach § 35a Abs. 1a SGB VIII.

2. Etwas anderes folgt auch nicht aus der mit Wirkung ab dem 10.06.2021 eingefügten Neuregelung des § 35a Abs. 1a S. 4 SGB VIII, wonach evtl. in der Stellungnahme enthaltene Ausführungen vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen seiner Entscheidung angemessen zu berücksichtigen sind".

Die Oberverwaltungsgerichtliche Entscheidung mindert jedoch nicht die Bedeutung der fachärztlichen Stellungnahme, wie auch andere Entscheidungen zeigen. Einem fachärztlichen Gutachten kommt dabei ein größeres Gewicht zu als der eigenen Beurteilung des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe (VGH Mannheim 12.12.2005 - 7 S 1887/05, OVG Lüneburg 11.06.2008 - 4 ME 184/08). Eine fachärztliche Stellungnahme kann für die Beurteilung dieser Fragen eine erhebliche Bedeutung haben und sowohl vom Jugendamt als auch vom Verwaltungsgericht bei seiner Entscheidung einbezogen werden. Selbst das OVG Münster führt in einem späteren Beschluss vom 14.01.2022 – 12 A 3082/19 aus, dass bei der Teilhabefeststellung Aussagen des fachärztlichen bzw. psychotherapeutischen Gutachtens zur Teilhabebeeinträchtigung zu berücksichtigen sind.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wann liegt eine drohende Teilhabebeeinträchtigung vor? Die Rechtsprechung verlangt eine Prognose, dass die Wahrscheinlichkeit einer Beeinträchtigung wesentlich mehr als 50 % beträgt (BVerwG, 26. 11. 1998 – 5 C 38.97). Bei dieser Prognose ist es insbesondere bedeutsam, auf welchen Zeitraum sich die Wahrscheinlichkeit des Eintritts einer Behinderung bezieht. Hierfür kommt kein starrer Zeitrahmen in Betracht, sondern eine nach Sinn und Zweck der Eingliederungshilfe bemessene Zeitspanne. Ziel, der Eingliederungshilfe für von einer seelischen Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche ist es, den Eintritt einer solchen Behinderung zu verhindern. Daher sollte der Beginn der Bedrohung so früh wie nötig, aber auch nicht früher angesetzt werden, sodass noch erfolgversprechende Eingliederungshilfemaßnahmen gegen den Eintritt der Behinderung eingesetzt werden können.

Das OVG Berlin-Brandenburg bringt es in seinem Beschluss vom 27.11.2011- 6 N 65-09, auf den Punkt: „Typische Störungsverläufe (hier: Dyskalkulie) können Anhaltspunkte für die Abschätzung eines Behinderungsrisikos ergeben. Wenn ausgeprägte Teilleistungsstörungen schon zu einer seelischen Störung geführt haben, sind die Gefährdung einer angemessenen Schulausbildung und eine Beeinträchtigung der selbstbewussten sozialen Kooperation im schulischen Alltag regelmäßig wahrscheinlich."

Versuchen die Eltern in solchen Fällen dagegen zu steuern, indem sie die Kinder privat unterstützen und fördern, wird dies von den Jugendämtern nach meinen Erfahrungen häufig zu Lasten der Betroffenen ausgelegt. Es wird argumentiert, das Kind oder der Jugendliche verfüge über Ressourcen in der Familie, da sich die Eltern kümmern würden. Dies greift jedoch zu kurz. Es ist wichtig und richtig, dass Eltern ihre Erziehungsaufgabe wahrnehmen, auch bzw. insbesondere, wenn ein Kind oder Jugendlicher auffälliges Verhalten zeigt: Aber für die Entscheidung, ob eine Teilhabebeeinträchtigung vorliegt, ist entscheidend, ob sich das Kind oder der Jugendliche sozialadäquat verhält und nicht ob der Erziehungsauftrag erfüllt wird.

Aus vielen Akten meiner Praxis lässt sich entnehmen, dass häufig nur der Bereich Schule von den Jugendämtern geprüft wird. Zu prüfen sind aber alle entscheidenden Lebensbereiche. Wenn die anderen Lebensbereiche darüber hinaus geprüft werden, lautet das Ergebnis meist, dass keine Teilhabebeeinträchtigung zu erkennen ist. Hierzu werden meist Fragebögen verwandt oder Gespräche mit dem Kind/Jugendlichen geführt. Hierbei wird oft angeführt, dass das Kind oder der Jugendliche angab, Freund:innen zu haben, Sport zu betreiben, ein Musikinstrument zu spielen, oder eine Mitgliedschaft für einen Verein bestehe. Wenn ein Schüler:in trotz seiner Teilleistungsstörung in der Schule „funktioniert", aber keinen altersgemäßen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Freundeskreis, Beschäftigung etc. hat, besteht genauso Bedarf, wie bei massiven Störungen im Bereich Schule.

Der Umgang mit dem Jugendamt

In solchen Fällen bestehen die Jugendämter zur Prüfung dieser Punkte gerne darauf, Einzelgespräche mit dem Kind oder dem Jugendlichen zu führen. Doch welches Kind oder welcher Jugendliche würde schon die Frage nach Freund:innen verneinen? Wird die Frage – wie zu erwarten – bejaht, werten viele Jugendämter dies als Hinweis darauf, dass keine Teilhabebeeinträchtigung vorliegt. Dabei bleibt oft unberücksichtigt, dass das Kind zum Beispiel nur Kontakte zu deutlich jüngeren Kindern pflegt. Das Kind oder der/die Jugendliche kann sich jederzeit darauf berufen, dass andere für ihn/sie sprechen. Dies rate ich meiner Mandantschaft und verweise auf § 13 Abs. 4 SGB X. In der Regel folgt darauf seitens der Jugendämter der Hinweis, dass das Kind oder der/die Jugendliche den Antrag stellt und die Leistung erhält. Das zentrale Leitbild der Jugendhilfe sei es, junge Menschen nicht als Objekt fürsorgender Maßnahmen zu betrachten, sondern so die Gesetzesbegründung zum KJSG, BT-DS 19/26107, S. 1 sie in ihrer Subjektstellung zu unterstützen bzw. sie hierzu zu befähigen. Daraus wird argumentiert, dass das Kind oder der/die Jugendliche in das Verfahren eingebunden werden müsse, mit Verweis auf §§ 10 a f SGB VIII.

Diese Verpflichtung des Jugendamtes, das Kind oder den/die Jugendliche (n) in das Verfahren einzubinden und zu beraten, ist zutreffend. Es bedeutet jedoch nicht, dass das Kind oder der Jugendliche verpflichtet ist, sich auf diese Einbindung und Beratung einzulassen. Antragstellende können sich vollumfänglich durch ihre Sorgeberechtigten oder durch einen Rechtsbeistand vertreten lassen.

Sorgeberechtigte neigen verständlicherweise dazu, ihr Kind gegenüber Dritten in einem positiven Licht darzustellen. Im Antragsverfahren beim Jugendamt kann dies jedoch kontraproduktiv sein. Gerade hier ist es wichtig, die Teilhabeprobleme des Kindes oder Jugendlichen offen und umfassend in allen relevanten Lebensbereichen darzulegen. Dazu gehören beispielsweise: keine Freundschaften mit Gleichaltrigen, regelmäßige emotionale Ausbrüche bei den Hausaufgaben, Teilnahme an Vereinsaktivitäten nur auf elterlichen Druck hin oder wiederkehrende Albträume vor bestimmten Schulfächern wie Deutsch.

Ich empfehle, sich vor dem Kontakt mit dem Jugendamt gezielt mit den drei Teilhabebereichen – Schule, Familie und Freizeit/Peer-Group – auseinanderzusetzen. Eltern sollten sich bewusst machen, in welchen Bereichen ihr Kind Schwierigkeiten hat, diese dokumentieren und nach Möglichkeit

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mit Belegen (z. B. Tagebuchnotizen, Lehrkraftberichte) untermauern. Wenn möglich, sollte auch vorab eine Abstimmung mit den in § 35a Abs. 1a SGB VIII genannten Fachkräften erfolgen – etwa im Rahmen von Diagnostik oder Testungen.

Umgang mit Schweigepflichtentbindung

Ein weiterer Punkt, der häufig aufkommt, ist die Forderung nach Schweigepflichtentbindungen seitens der Jugendämter für Schule, Ärzt:innen etc.

Ich rate grundsätzlich davon ab, solche Entbindungen zu erteilen, auch wenn dies zusätzlichen zeitlichen Aufwand bedeutet. Stattdessen sollte angeboten werden, dass im Rahmen der Mitwirkungspflicht Fragen (oft sind es Fragebögen) an die entsprechenden Adressat:innen weitergereicht werden. Dies hat den Vorteil, dass man frühzeitig Kenntnis darüber erlangt, was dem Jugendamt mitgeteilt werden soll und kann gegebenenfalls korrigierend eingreifen. Schulen beispielsweise neigen dazu, Fragebögen in Zeugnisart wohlwollend zu formulieren, was jedoch kontraproduktiv ist, hier kann z.B. um Korrektur gebeten werden, bevor die Stellungnahme das Jugendamt erreicht

Die Mitwirkungspflicht ergibt sich aus den §§ 60-62 und 65 SGB X, die Folgen der Nichtbeachtung aus § 66 SGB X.

2.2 Weitere Herausforderungen und Rechtswege bei der Beantragung von Eingliederungshilfe

Aufgabe der Schule vs. Jugendamt: Das Subsidiaritätsprinzip

Gerne verweisen die Jugendämter darauf, dass es Aufgabe der Schule sei, Schüler:innen das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen, und berufen sich auf § 10 SGB VIII. Zwar besteht grundsätzlich ein Subsidiaritätsprizip, ein Über-Unterordnungsverhältnis welches, im Konkreten bedeutet, es ist primäre Aufgabe der Schule den Schülern alle Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen beizubringen, jedoch ist eine Leistungspflicht der Schule nicht einklagbar. Zudem bieten die Schulen, selbst wenn sie Fördermaßnahmen anbieten, in der Regel keine angemessene Förderung an (vgl. VG Hannover, 20.05.2008 - 3 A 3648/07 m.w.N). § 10 SGB VIII greift in der Regel nur dann, wenn neben der seelischen Behinderung eine körperliche oder geistige Behinderung vorliegt, die Hilfe ist in diesen Fällen Aufgabe der Eingliederungshilfe nach dem SGB IX.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Probleme bei der Antragsbearbeitung: Lange Verfahrensdauer

Ein weiteres großes Problem ist die Dauer der Verfahren. Die Jugendämter benötigen oft Monate, wenn nicht Jahre, bis sie zu einer Entscheidung kommen. Anschließend muss je nach Bundesland ein Widerspruchsverfahren durchlaufen werden, oder kann gleich Klage erhoben werden, so dass schnell weitere Jahre vergehen, bevor eine endgültige Entscheidung getroffen wird. Kinder bzw. Jugendliche haben kaum eine Lobby. Wenn im Bereich der Jugendhilfe gespart wird, merken dies nur wenige.

Selbstbeschaffte Hilfen: Risiken und Nachweise

Für selbstbeschaffte Hilfen greift der § 36 a Abs. 3 SGB VIII. Dieser besagt, dass neben den Voraussetzungen des § 35 a SGB VIII auch noch nachgewiesen werden muss, dass der Beginn der Maßnahme keinen zeitlichen Aufschub duldet. Als Faustregel sollte zwischen dem Vorliegen aller Unterlagen beim Jugendamt und dem Beginn der Maßnahme in der Regel Lerntherapie mindestens drei Monate liegen. Jeder der diesen Weg geht, muss sich darüber im Klaren sein, dass er im Zweifelsfall die Kosten der Maßnahme nicht nachträglich vom Jugendamt erstattet bekommt. Es empfiehlt sich, alle Kontakte mit dem Jugendamt so zu gestalten, dass sie nachweisbar sind. Insbesondere bei Anträgen ist darauf zu achten, dass der Eingang beim Jugendamt dokumentiert wird.

Was tun, wenn der Antrag abgelehnt wird?

Wird ein Antrag förmlich abgelehnt, enthält der Ablehnungsbescheid immer eine Rechtsmittelbelehrung. Diese erklärt, wie man gegen die Entscheidung vorgehen kann. In den meisten Fällen ist zunächst Widerspruch einzulegen, bevor eine Klage möglich ist. In einigen Bundesländern entfällt das Widerspruchsverfahren – dort kann direkt Klage beim Verwaltungsgericht erhoben werden.

Da es sich bei Anträgen nach § 35a SGB VIII um eine sozialrechtliche Angelegenheit handelt, entstehen vor dem Verwaltungsgericht keine Gerichtskosten. Viele Rechtsschutzversicherungen decken allerdings nur bestimmte Rechtsbereiche ab. Wichtig: Sozialrechtsschutz ist häufig enthalten, Verwaltungsrecht jedoch nicht. Daher sollte man bei einer Anfrage zur Deckung gegenüber der Versicherung klarstellen, dass es sich um einen Rechtsstreit nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) handelt. Zuständig für die Verfahren sind die Verwaltungsgerichte (§ 40 VwGO, aber da es sich um eine sozialrechtliche Angelegenheit handelt, nach § 188 VwGO gerichtskostenfrei).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Exkurs: Wird hingegen wegen der Nichtgewährung von Nachteilsausgleich oder Notenschutz geklagt, handelt es sich nicht um Sozialrecht, sondern in der Regel um Verwaltungsrecht. In diesen Verfahren fallen Gerichtskosten an.

Vor der Ablehnung: Anhörung

Bevor ein Antrag offiziell abgelehnt wird, erfolgt oft zunächst eine schriftliche Anhörung. Darin teilt die Behörde mit, dass sie beabsichtigt, den Antrag abzulehnen, und gibt die Gelegenheit zur Stellungnahme. Häufig wird in diesem Schreiben auch empfohlen, den Antrag/Widerspruch zurückzunehmen – mit dem Hinweis, dass sonst ein förmlicher Bescheid erlassen werden müsse.

Diese Praxis ist kritisch zu betrachten: Eine Anhörung gemäß § 28 VwVfG (nicht § 37) ist nur dann vorgeschrieben, wenn ein Verwaltungsakt mit belastender Wirkung ergehen soll. Das bloße Stellen eines Antrags verpflichtet die Behörde jedoch grundsätzlich dazu, förmlich zu entscheiden – das gehört zu ihrem gesetzlichen Auftrag.

Wird der Antrag/Widerspruch auf Wunsch der Behörde zurückgenommen, muss sie keinen Bescheid erlassen, und das Verfahren ist für sie abgeschlossen. Deshalb ist es ausdrücklich empfehlenswert, auf eine förmliche Entscheidung zu bestehen – also auf einen Ablehnungsbescheid. Erst dann kann geprüft werden, ob und wie dagegen vorgegangen wird, d. h. ob man die Angelegenheit mit Widerspruch oder Klage weiter verfolgt.

Einstweiliger Rechtsschutz: Schnelle Hilfe in dringenden Fällen?

Im Verwaltungs-und Sozialrecht besteht die Möglichkeit in eiligen Fällen, also dann, wenn das Abwarten des ordentlichen Gerichtsverfahrens dazu führt, dass der Anspruch verloren geht, ein Antrag auf einstweiligen Rechtsschutz gestellt werden. Bekannt ist dieser Rechtsweg z. B. von Demonstrationen, wenn diese an einen bestimmten Tag stattfinden soll und nicht zugelassen wird, nützt es wenig, wenn die Gerichte 3 Jahre später feststellen, diese wäre zulässig gewesen. Entschieden wird dann im einstweiligen Rechtsschutz.

Ein Antrag auf einstweiligen Rechtsschutz auf die begehrte Leistung, z. B. der Lerntherapie macht aus meiner Erfahrung wenig Sinn, da die Verwaltungsgerichte i. d. R. die Glaubhaftmachung verlangen, dass die Personensorgeberechtigten nicht in der Lage sind, die Kosten der Therapie bis zur Entscheidung der Hauptsache vorzustrecken (vgl. VG Stuttgart, 16.02.2015 -7 K 5740/14).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lerntherapie über das Bildungs- und Teilhabepaket

Empfänger:innen von Grundsicherung oder Kinderzuschlag können eine Lerntherapie über das Bildungs- und Teilhabepaket beantragen (vgl. SG Nordhausen, 09.07.2014 – S 22 AS 4109/12, BSG 25.04.2018 - B 4 AS 19/17 R). Beim Weg über die Sozialgerichte, kann einstweiliger Rechtsschutz zum Erfolg führen, da hier die Bedürftigkeit feststeht.

Eingliederungshilfe und Beschulung: Bindung an Schulbehörden

Ein Antrag auf Eingliederungshilfe führt zu keiner Überprüfung, ob eine Beschulung auf einer Förderschule u.Ä. angezeigt ist. Es ist gängige Rechtsprechung, dass die Jugendämter an die Entscheidung der Schulbehörden gebunden sind, wie zum Beispiel VGH Mannheim,14.01.2003 –9 S 2268/02 festgestellt hat.

Dauer der Förderung: Keine starren Grenzen

Oft höre ich von meinen Mandanten, dass ihnen Jugendämter gegenüber behaupten, dass die Förderung nur eine bestimmte Zeit, oder Stundenanzahl gewährt werden kann. Diese Aussage ist so nichtzutreffend. Richtig ist, dass ein Jugendamt die Hilfe für einen bestimmten Zeitraum bewilligen kann, der im Hilfeplan (§ 36 SGB VIII) festgelegt wird. In diesem wird die Hilfe, das Ziel der Hilfe und die Verpflichtungen für den Weg zum Ziel, z. B. dass die Eltern das Kind regelmäßig zur Lerntherapie bringen, festgelegt. Nach Ablauf der Zeit ist erneut in die Hilfeplanung einzutreten und kann geschaut werden, ob die Hilfe greift. Greift sie, ist sie solange fortzusetzen bis die Teilhabebeeinträchtigung beseitigt und/oder die mit großer Wahrscheinlichkeit drohende Gefahr der Teilhabebeeinträchtigung nicht mehr gegeben ist. In schweren Fällen, kann dies die gesamte Schullaufbahn sein, ansonsten dauert eine Lerntherapie in der Regel 2–3 Jahre, wobei 80 Stunden auf Grund von Ferien und Feiertagen in der Regel 2 Jahre mit einer Therapiestunde pro Woche abdecken.

Wunsch- und Wahlrecht der Eltern bei der Therapeut:innenauswahl

Weiter sei auf § 5 SGB VIII verwiesen, die Eltern haben bei der Auswahl der Therapeut:innen bei vergleichbarer Geeignetheit ein Wunsch und Wahlrecht, sie müssen sich nicht auf einen vom Jugendamt bestimmten Therapeuten einlassen. Die Kosten für den selbstgewählten Therapeuten bzw. die Therapeutin, dürfen 10–20 % über den ortsüblichen Therapiepreisen liegen z. B. VG Darmstadt,16.04.2010 - 5 K 550/08. (20 %).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3. Fazit und Ausblick

Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörungen benötigen besonderen Schutz und Unterstützung, um ihre Chancengleichheit zu gewährleisten und ihre Entwicklung zu fördern. Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörungen haben Anspruch auf Eingliederungshilfe gemäß § 35a SGB VIII, wenn eine drohende Teilhabebeeinträchtigung vorliegt. Die rechtliche Grundlage verpflichtet Jugendämter, geeignete Maßnahmen zur Prävention seelischer Behinderungen zu prüfen und bereitzustellen. Dies erfordert eine sorgfältige und zeitnahe Prognose, bei der die individuellen Bedürfnisse des Kindes oder Jugendlichen im Fokus stehen. Ergänzend können Hilfen auch über § 27 SGB VIII oder das Bildungs- und Teilhabepaket beantragt werden. Eingliederungshilfen und Nachteilsausgleiche sind wichtige Instrumente, um Diskriminierung zu vermeiden und den Betroffenen zu helfen, mit ihren Schwierigkeiten umzugehen.

Eltern sollten frühzeitig aktiv werden, wenn bei ihrem Kind Anzeichen einer Teilleistungsstörung auftreten. Eine vollständige und nachweisbare Antragstellung beim Jugendamt ist essenziell. Es wird empfohlen, sämtliche Kontakte schriftlich zu dokumentieren, um Verzögerungen oder Unklarheiten vorzubeugen. Falls selbst beschaffte Maßnahmen erforderlich werden, sollte die Dringlichkeit gut begründet werden, um die Chancen auf eine Kostenübernahme zu erhöhen. Fachärztliche Gutachten spielen eine entscheidende Rolle, um die Notwendigkeit von Hilfen nachzuweisen. Bürokratie, insbesondere im Hinblick auf die Antragsstellung beim Jugendamt, stellt häufig eine Hürde dar, die durch gezielte Informationen und Strategien überwunden werden kann.

Schulen haben zwar keinen einklagbaren Förderungsauftrag für spezielle Therapieformen, aber sie tragen eine Mitverantwortung für die Schaffung geeigneter Lernumgebungen. Schulen sollten eng mit Eltern und Jugendämtern kooperieren, um Förderbedarfe frühzeitig zu erkennen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.

Es bleibt zu hoffen, dass zukünftige Gesetzesänderungen die Zugänglichkeit und Effizienz der Hilfsangebote verbessern und die Bedürfnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen besser berücksichtigt werden. Mit Spannung erwarte ich die anstehende Änderung des § 35 a SGB VIII und hoffe, dass Kinder- und Jugendliche, die mit einer Teilleistungsstörung kämpfen, besser und schneller Hilfe erhalten. Ich bin jedoch skeptisch. Für langfristige Verbesserungen ist ein stärkeres gesellschaftliches Bewusstsein erforderlich, dass Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörungen nicht nur als förderbedürftig, sondern als schützenswert begreift. Dies würde

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht nur Diskriminierung vorbeugen, sondern auch ihre langfristigen sozialen und beruflichen Perspektiven stärken.

Michaela Maurer studierte Rechtswissenschaften an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt am Main und absolvierte ihr Referendariat am Oberlandesgericht Nürnberg. Seit 1998 ist sie als Rechtsanwältin mit den Schwerpunkten Betreuungsrecht und Sozialrecht (insbesondere SGB VIII) sowie als Berufsbetreuerin tätig. Parallel zu ihrer anwaltlichen Tätigkeit war Michaela Maurer viele Jahre Lehrbeauftragte an der Hochschule Furtwangen und engagiert sich heute in der Ausbildung von Lerntherapeut:innen. Als Legasthenikerin bringt sie persönliche Erfahrungen in ihre Arbeit ein und setzt sich für die Förderung von Menschen mit Legasthenie und Dyskalkulie ein.

Literatur

BSG, Bundessozialgericht (2018). Urteil vom 25.04.2018, B 4 AS 19/17 R.

BVerfG, Bundesverfassungsgericht (2023). Urteil vom 22.11.2023, 1 BvR 2577/15.

BVerwG, Bundesverwaltungsgericht (1998). Urteil vom 26. 11. 1998, 5 C 38.97.

Deutsches Ärzteblatt (1975). *Kongress-Nachrichten Legasthenie und Kriminalität*. 72(45),

Abgerufen am 09.03.2025 von: https://www.aerzteblatt.de/archiv/pdf/9a8031f7-d77e-4d99-b534-6e2219c5d3b9.

Deutscher Bundestag. KJSG Drucksache 19/26107 19. Wahlperiode

25.01.2021 Gesetzentwurf. Abgerufen am 09.03.2025 von: https://dserver.bundestag.de/btd/19/261/1926107.pdf.

Jörg M. Fegert, Ute Ziegenhain, Claudia Dölitzsch, Birgit Möhrle

Heinz Kindler, Johann Hartl (2019). Drohende Teilhabebeeinträchtigungen im § 35a SGB

VIII: Wie kann die Jugendhilfe zu tragfähigen Einschätzungen kommen? Abgerufen am 26.03.2025 von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/2019_03_06_Fegert_Interdisziplinaere_Herausforderungen_1.pdf.

Kinderärzte im Netz (o.J.). Schulprobleme: Teilleistungsstörung. Abgerufen am 09.03.2025 von: https://www.kinderaerzte-im netz.de/altersgruppen/schulkinder/schulprobleme/teilleistungsstoerung.

OVG, Oberverwaltungsgericht Bautzen (2013). Beschluss vom 22.01.2013 -4 L 1/13.

OVG, Oberverwaltungsgericht Bautzen (2013). Beschluss vom 05,04.2013 -1 A 346/11.

OVG, Oberverwaltungsgericht Berlin-Brandenburg (2011). Beschluss vom 27.11.2011- 6 N 65.

OVG, Oberverwaltungsgericht Lüneburg (2008). Beschluss vom 11.06.2008 -4 ME 184/08.

OVG, Oberverwaltungsgericht Magdeburg (2013). Beschluss vom 22.01.2013 -4 L 1/13.

OVG, Oberverwaltungsgericht Münster (2005). Beschluss vom 13.12.2005 -12 B 2051/05.

OVG, Oberverwaltungsgericht Münster (2010). Beschluss vom 13.08.2010 -12 A 1237/09.

OVG, Oberverwaltungsgericht Münster, (2021). Beschluss vom 05.07.2021 -12 B 901/21.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

OVG, Oberverwaltungsgericht Münster (2022). Beschluss vom 14.01.2022 - 12 A 3082/19.

OVG, Oberverwaltungsgericht Münster (2024). Beschluss vom 10.01.2024 -19 B 1194/23.

OVG, Oberverwaltungsgericht Weimar (2009). Beschluss vom 10.06.2009 -3 EO 136/09.

Raillon, P. (2024). *Mehr Geld, aber keine Rente?* Abgerufen am 09.03.2025 von: https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/haeftlingsarbeit-100.html.

SG, Sozialgericht Nordhausen (2014). Urteil vom 09.07.2014. -S 22 AS 4109/12.

VGH, Verwaltungsgerichtshof Mannheim (2003). Beschluss vom 14.01.2003 -9 S 2268/02.

VGH, Verwaltungsgerichtshof Mannheim (2005). Beschluss vom 06.04.2005 - 9 S 2633/03.

VGH, Verwaltungsgerichtshof Mannheim. (2005). Beschluss vom 31.05.2005 -7 S 2445/02.

VGH, Verwaltungsgerichtshof Mannheim (2005). Beschluss vom 12.12.2005 -7 S 1887/05.

VG, Verwaltungsgericht Augsburg (2015). Urteil vom 13.10.2015 -Au 3 K 15.874.

VG, Verwaltungsgericht Düsseldorf (2008). Urteil vom 05.03.2008 -19 K 1659/07.

VG, Verwaltungsgericht Darmstadt (2010). Urteil vom 16.04.2010. -B 4 AS 19/17 R.

VG, Verwaltungsgericht Hannover (2012). Urteil vom 10.02.2012 -3 A 2962/11.

VG, Verwaltungsgericht Hannover (2008). Urteil vom 20.05.2008 -3 A 3648/07.

VG, Verwaltungsgericht Münster (2015). Urteil vom 25.08.2015 -6 K 3042/1.

VG, Verwaltungsgericht Saarlouis (2018). Beschluss vom 06.02.2018 -3 L 38/18.

VG, Verwaltungsgericht Stuttgart (2015). Beschluss vom 16.02.2015 -7 K 5740/14.

VG, Verwaltungsgericht Trier (2018). Urteil vom 01.03.2018 -2 K 14025/17.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Andreas Seidel & Richard Rosenberger

Einfluss von Barrieren und Förderfaktoren auf verschiedene Lebensbereiche bei Lese- und Rechtschreibstörung (LRS)

Dieser Beitrag untersucht die Lese-Rechtschreibstörung (LRS) in den Klassifikationen der ICD-10 und ICD-11, die LRS als neuronale Entwicklungsstörung definieren. Bislang wird in der Praxis sowohl bei Fachkräften als auch in der Gesellschaft meist ein bio-medizinisches Verständnis der LRS beobachtet. Im Kontext von Inklusion, Neurodiversität und einem neuen Verständnis von Behinderung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention diskutiert dieser Beitrag die Verschiebung hin zu einem bio-psycho-sozialen Modell, das biologische, psychologische und soziale Faktoren integriert. Das Modell der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit), welches die Weltgesundheitsorganisation (WHO) seit 2001 als ergänzende Klassifikation zur Diagnosestellung nach ICD empfiehlt, bietet einen umfassenden Ansatz zur Bewertung der Auswirkungen von LRS auf Alltag und Teilhabe. In einer solchen Betrachtung wird deutlich, dass Kontextfaktoren, also Förderfaktoren und Barrieren, wesentlich darüber entscheiden, ob im Alltag für Menschen mit LRS Einschränkungen bei Aktivitäten oder der Teilhabe in Schule, Beruf, Familie und Freizeit erlebt werden.

1 Einleitung

Die **Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme** beschreibt in ihrer 10. Version (**ICD-10**) unter der Kategorie „Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten" eine Lese-Rechtschreibstörung (F81.0), eine isolierte Rechtschreibstörung (F81.1), eine Rechenstörung (F81.2) sowie die kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten (F81.3) (WHO, 2011). Es handelt sich nach den Beschreibungen in der ICD-10 also um Störungen, bei denen die *normalen* Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Dies ist also weder eine Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen, noch eine Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erwor-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

benen Hirnschädigung oder Krankheit aufzufassen (WHO, 2011; BfArm, 2022).

Für die Lese- und/oder Rechtschreibstörung (LRS) muss somit ausgeschlossen werden, dass die Schwierigkeiten beim Lesen und in der Rechtschreibung auf eine Minderung der Intelligenz, unzureichende Beschulung oder andere Gründe zurückzuführen ist (Dilling et al., 2015). Das Konstrukt der LRS wurde in den letzten Jahrzehnten in der Wissenschaft nicht immer einheitlich verstanden. Aktuell wird die LRS als neurobiologische Erkrankung, als (neuronale Entwicklung-) Störung oder im Sinne einer Normvariante in einem Konzept der Neurodiversität verstanden (de Beer et al., 2023; Schulte-Körne & Mierau, 2024).

ICD-11 Code:	Neuronale Entwicklungsstörung:
6A03	Lernentwicklungsstörung
6A03.0	Lernentwicklungsstörung mit Lesebeeinträchtigung
6A03.1	Lernentwicklungsstörung mit Beeinträchtigung im schriftlichen Ausdruck
6A03.2	Lernentwicklungsstörung mit Beeinträchtigung in Mathematik
6A03.3	Lernentwicklungsstörung mit anderer spezifizierter Beeinträchtigung des Lernens
6A03.Z	Lernentwicklungsstörung, nicht näher bezeichnet

Tabelle 1: Die Lernentwicklungsstörung als neuronale Entwicklungsstörung in der ICD-11

Bis heute gibt es weiterhin keinen eindeutigen internationalen Konsens für die Definition der LRS (Helland, 2022). In der ICD-11 wird die LRS klassifikatorisch als Lernentwicklungsstörung erfasst und, wie die Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung oder die Autismus-Spektrum-Störung, den neuronalen Entwicklungsstörungen zugeordnet (Schulte-Körne, 2021). Bezüglich der LRS erfolgt in der ICD-11 eine Klassifikation als Lernentwicklungsstörung mit Lesebeeinträchtigung und als solche mit Beeinträchtigung im schriftlichen Ausdruck (Tabelle 1).

Für die LRS wird aktuell eine Gesamtprävalenz von 3-11 % angenommen (Schulte-Körne, 2021, Yang et al., 2022). Die LRS wird meist im Grundschulalter diagnostiziert, wenn schulische Schwierigkeiten beim Erwerb der Lese- und/oder Rechtschreibfähigkeiten offensichtlich werden. Betroffene haben oft deutliche Nachteile in der schulischen Ausbildung, im akademischen System sowie im Erwerbsleben (DGKJP, 2015; de Beer et al., 2022).

Als Ursache für die LRS wird ein multifaktorielles Modell angenommen, bei dem genetische, neurobiologische und Umweltfaktoren beschrieben werden (DGKJP, 2015). Die Diagnostik der LRS sowie die differentialdiagnostischen Abklärungen sind komplex und erfordern eine hohe fach-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

liche Expertise (DGKJP, 2015; Schulte-Körne & Mierau, 2024). Darüber hinaus sind bei Menschen mit LRS zahlreiche Komorbiditäten beschrieben (Rosenberger & Seidel, 2023) (Tabelle 2).

Angststörungen (6,8-23,9%)
Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (13,9%)
Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADS, ADHS) (8.7-60%)
Depressionen (2,3-22%)
Dyskalkulie (2,3-25,9%)
Idiopathische Epilepsie (19,4-42% der Patienten haben eine LRS)
Umschriebene Sprachentwicklungsstörungen (19,1-55%)

Tabelle 2: Häufige komorbide Störungsbilder bei Menschen mit einer LRS

Bei den psychischen Störungen sind insbesondere die Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADS, AHDS), Angststörungen und Depressionen zu nennen (DGKJP, 2015). Weiterhin sind umschriebene Sprachentwicklungsstörungen sowie andere Teilleistungsstörungen wie die Dyskalkulie (Rechenstörung) oder die auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen besonders häufig als komorbide Störungen zu finden (DGKJP, 2015). In Deutschland wird in der Praxis sowohl bei Fachkräften als auch in der Gesellschaft meist ein bio-medizinisches Verständnis der LRS beobachtet (Schulte-Körne & Mierau, 2024). Im Kontext von Inklusion und damit einem neuen Verständnis von Behinderung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird aber auch die LRS mit einer neurodiversen Perspektive sowie in einem bio-psycho-sozialen Modell betrachtet (de Beer et al. 2022).

Das **bio-psycho-soziale Modell der ICF** (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit), welches die WHO als ergänzende Klassifikation zur Diagnosestellung nach ICD empfiehlt, ermöglicht eine individuelle Betrachtung der Funktionsfähigkeit, also wie es einer Person im Alltag (er)geht, von Menschen mit einer Gesundheitsstörung wie z. B. einer LRS (WHO, 2001). Für andere neuronale Entwicklungsstörungen wie ADHS oder Autismus-Spektrum-Störung wurden in den letzten zehn Jahren umfangreiche Untersuchungen durchgeführt, bei denen sogenannte Core-Sets entwickelt wurden, die störungsbildbezogen die häufigsten Themen und Inhalte, die im Alltag der Betroffenen eine Rolle spielen, beschreiben (Bölte et al., 2024; Bölte et al., 2024).

Die ICF-orientierte Betrachtung von Gesundheitszustanden zeigt anschaulich, dass zum Beispiel die individuellen Kontextfaktoren, also Förderfaktoren und Barrieren, wesentlich darüber entscheiden, ob im Alltag für Menschen mit LRS Einschränkungen bei Aktivitäten oder der Teilhabe in

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schule, Beruf, Familie und Freizeit erlebt werden. Wenngleich die zuletzt publizierte Leitlinie zur LRS noch keinen Bezug zur ICF-Klassifikation benennt, wird aber auch dort die Bedeutung von Teilhabe herausgestellt: „Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung sollte unter Berücksichtigung interdisziplinärer Zusammenarbeit so lange andauern, bis eine Lese- und Rechtschreibfähigkeit erreicht wurde, die eine altersgerechte Teilhabe am öffentlichen Leben ermöglicht, soweit noch eine hinreichende Aussicht auf eine bedeutsame Veränderung besteht“ (DGKJP, 2015).

2 ICF: bio-psycho-soziale Betrachtung von Gesundheitszuständen

In Kapitel 1 wurde dargestellt, dass für das Entstehen einer LRS ein multifaktorielles Modell angenommen wird. Dabei werden genetische, neurobiologische und Umweltfaktoren benannt, also eine bio-psycho-soziale Betrachtung beschrieben (DGKJP, 2015). In diesem Kapitel wird das ICF-Modell vorgestellt, das von der World Health Organisation (WHO) entwickelt wurde und einen umfassenden Ansatz zur Beschreibung von Gesundheit und Behinderung bietet. Es werden die verschiedenen Komponenten des Modells sowie deren Anwendungsmöglichkeiten in der Diagnostik und Therapieplanung bei Menschen mit LRS erläutert.

Im Hinblick auf das bio-psycho-soziale Modell, bemerkt die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR): „Dieses Modell besagt, dass bei einer Krankheit nicht nur die medizinischen Fakten im Mittelpunkt stehen sollen, sondern eben auch die Lebenswelt eines Patienten oder einer Patientin, wie z. B. das soziale Umfeld“ (BAR, 2008, S. 8).

An dieser Stelle soll aber zunächst das ICF-Modell vorgestellt werden:

Die ICF wurde 2001 (als Erwachsenenversion) und 2007 (als Kinder und Jugendversion als ICF-CY) von der World Health Organisation (WHO) veröffentlicht (WHO, 2001, 2007). Die Ziele und Anwendungsbereiche der ICF liegen in den Bereichen Forschung, Lehre und Praxis (DIMDI, 2005, S. 11-12). Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Komponenten der ICF und deren Wechselwirkung im bio-psycho-sozialen Modell der WHO.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

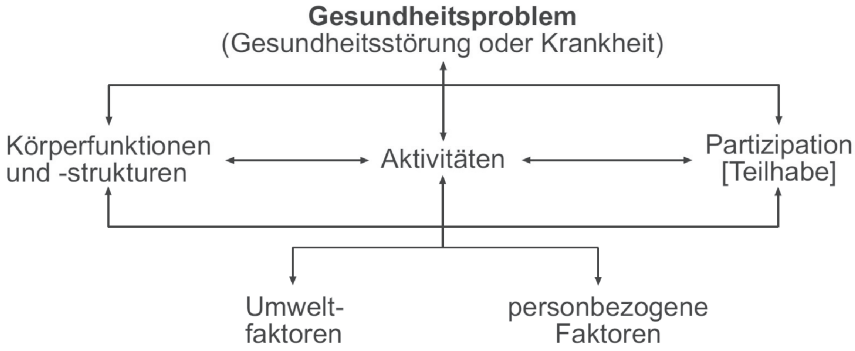


Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Modell der Weltgesundheitsorganisation (WHO) für die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

Die einzelnen Komponenten der ICF (Abbildung 1) stehen in Wechselwirkung zueinander und können sich gegenseitig beeinflussen. Die Aktivitäten und Teilhabe/Partizipation werden in neuen Lebensbereichen (Kapiteln) zusammengefasst:

Kapitel 1: Lernen und Wissensanwendung
Kapitel 2: Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
Kapitel 3: Kommunikation
Kapitel 4: Mobilität
Kapitel 5: Selbstversorgung
Kapitel 6: Häusliches Leben
Kapitel 7: Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
Kapitel 8: Bedeutende Lebensbereiche
Kapitel 9: Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben

Die Klassifikation kommt dadurch zum Ausdruck, dass die Komponenten in Kapiteln und einem Kodesystem beschrieben werden können. Körperfunktionen werden im Kodesystem mit dem Präfix „b" für body functions in acht Kapiteln beschrieben. Die erste Ziffer in einem Kode nach dem Präfix beschreibt immer das jeweilige Kapitel. Körperstrukturen (Präfix „s" aus body structures) werden ebenfalls in acht Kapiteln dargestellt. Aktivitäten und Teilhabe/Partizipation wird in einer Komponente in den neun Lebensbereichen (Kapiteln) dargestellt (Präfix „d" für life domains), die Umweltfaktoren (Präfix „e" von environmental factors) in fünf Kapiteln. Die personbezogenen Faktoren werden bislang nicht klassifiziert.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Anwendung der ICF als (Denk-) Modell und gemeinsame interdisziplinäre Sprache („Philosophie“) kann Fachkräften aus unterschiedlichen Disziplinen helfen, ihre Perspektive in der Diagnostik als auch bei Förder- und Therapieplanung effektiv zu vereinen. Die ICF erleichtert auch die Einbeziehung von Menschen mit LRS (und ggf. deren Familien) in den Diagnostikprozess sowie gemeinsame Gestaltung von Förder- und Therapieplänen. In Tabelle 3 werden für die verschiedenen Komponenten im ICF-Modell Beispiele genannt, die bei Menschen mit LRS eine Rolle spielen können.

Komponente	Definition	Frage nach dem Inhalt	Beispiele für LRS
Körperfunktionen (body function)	… sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich der psycholo-gischen Funktionen).	Funktioniert alles (das jeweilige Organsystem) wie erwartet?	Die kognitiven Funktionen
Körperstrukturen (body structure)	… sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedma-ßen und ihre Bestandteile.	Sieht alles (außen und im Körper) so aus wie erwartet?	Das Gehirn
Aktivität (life domain)	… ist die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung durch einen Menschen	Kann der Mensch alleine das tun, was er möchte?	Schreiben oder Lesen
Partizipation/ Teilhabe (life domain)	… ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation.	Kann der Mensch mit anderen das tun, was er möchte?	Die Schule besuchen
Umweltfaktoren (environmental factors)	… bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten.	Was oder wer hilft dem Menschen (Förderfaktor), was oder wer behindert den Menschen (Barriere)?	Familie Einstellung von Autoritätspersonen Dienste und Systeme, z. B. Nachteilsausgleich
Personbezogene Faktoren	… beschreiben die Attribute und Eigenschaften einer Person, die kein relevanter Teil des Gesundheitszustands sind.	Wie kann der Mensch näher beschrieben werden?	Individuelle Copingstrategie

Tabelle 3: Die Komponenten im ICF-Modell und Beispiele für eine inhaltliche Zuordnung (nach Seidel & Schneider, 2021)

Im ICF-Modell werden die Kontextfaktoren durch die Umwelt- und personbezogenen Faktoren repräsentiert. Förderfaktoren werden „als vorhandene oder fehlende Faktoren in der Umwelt einer Person, welche die Funktionsfähigkeit verbessern und eine Behinderung reduzieren“ beschrieben (DIMDI, 2005, S. 146). Barrieren hingegen sind „vorhandene oder fehlende

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Faktoren in der Umwelt einer Person, welche die Funktionsfähigkeit einschränken und Behinderung schaffen können" (DIMDI, 2005, S. 146). Die ICF ist vielseitig einsetzbar und ermöglich ein übergreifendes Verständnis von Gesundheitszuständen, unabhängig davon, ob man diese als Krankheit, Störung oder Normvariante im Rahmen von Neurodiversität betrachtet.

3 Behinderung und Modelle von Behinderung

In diesem Kapitel wird die Anerkennung der Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) als Behinderung durch das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) und deren Auswirkungen auf das verfassungsrechtliche und sozialrechtliche Verständnis von Behinderung diskutiert. Zudem wird die Relevanz des bio-psycho-sozialen Modells und der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) für die Bedarfsermittlung und Eingliederungshilfe bei Kindern und Jugendlichen mit LRS im Kontext des SGB IX und SGB VIII beleuchtet.

Im November 2023 hat das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) die LRS als Behinderung im Sinne des Grundgesetzes anerkannt (Schulte-Körne & Mierau, 2024). Das BVerfG hat dabei „eindeutig festgestellt, dass es sich bei der Lese- und Rechtschreibstörung um eine fachärztlich festgestellte Diagnose einer neurobiologischen Erkrankung handelt" (Schulte-Körne & Mierau, 2024).

Neben der verfassungsrechtlichen Sicht ist aber auch die sozialrechtliche Betrachtung von Behinderung bei der LRS von Bedeutung, insbesondere in Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Mit der Ratifizierung der UN-BRK hatte sich Deutschland verpflichtet deren Inhalte rechtlich umzusetzen. Im Dezember 2016 wurde daraufhin das Bundesteilhabegesetz (BTHG) verabschiedet; das SGB IX in der neuen Fassung beschreibt einen neuen Behinderungsbegriff und verweist auf das bio-psycho-soziale Modell sowie die ICF. Die Prüfung ob bei Kindern und Jugendlichen mit einer LRS eine (drohende) seelische Behinderung vorliegt, obliegt der Kinder- und Jugendhilfe (Eingliederungshilfe nach SGB VIII). Im Teil 1 des SGB IX, der für alle Rehabilitationsträger Gültigkeit besitzt, wird mit dem Behinderungsbegriff (§ 2 SGB IX) sowie der Beschreibung von Anforderungen an die Instrumente zur Ermittlung des Rehabilitationsbedarfs (§ 13) ein deutlicher Bezug zum bio-psycho-sozialen Modell hergestellt. Als funktionsbezogen wird die Bedarfsermittlung (im § 13 SGB IX) anerkannt, wenn sie unter Nutzung des bio-psycho-sozialen Modells der WHO erfolgt und sich an der ICF orientiert (Möhrle et al., 2019). Dies beinhaltet die Erfassung

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

aller erforderlichen Informationen zu den Ausprägungen und Auswirkungen eines Gesundheitsproblems in den verschiedenen Lebensbereichen (s. o.) und den Einbezug der individuell relevanten Kontextfaktoren sowie der Wechselwirkungen untereinander. Allerdings ist auch festzustellen, dass es bislang für den Träger der Kinder- und Jugendhilfe keine explizite gesetzliche Verpflichtung zur Orientierung der Bedarfsermittlung an der ICF im SGB VIII gibt (Möhrle et al., 2019). Derzeit sind diesbezüglich angekündigte rechtliche Änderungen, auch im Hinblick auf die sogenannte *inklusive Lösung* ab 2028, noch ausstehend.

Aktuell (Juli 2025) gibt es für die Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe noch einen Konflikt beim Thema (drohende) Behinderung, da im SGB VIII hierfür zwei unterschiedliche Definitionen benutzt werden:

1. Nach § 7 (2) SGB VIII: „Kinder, Jugendliche, junge Volljährige und junge Menschen mit Behinderungen im Sinne dieses Buches sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Kinder, Jugendliche, junge Volljährige und junge Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist."

2. Nach § 35a SGB VIII: „Kinder oder Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Von einer seelischen Behinderung im Sinne dieser Vorschrift bedroht sind Kinder oder Jugendliche, bei denen eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. § 27 Absatz 4 gilt entsprechend."

Während die Beschreibung im § 7 (2) das bio-psycho-soziale Modell (mit Wechselwirkungen) aufgreift bezieht sich der § 35a auf ein bio-medizinisches (kausales) Verständnis von Behinderung, das die Inhalte der UN-BRK nicht berücksichtigt.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

4 Die Lese- Rechtschreibstörung im bio-psycho-sozialen Modell: Förderfaktoren und Barrieren und ihre Auswirkungen auf die Lebensbereiche

In zwei aktuellen Publikationen wird die LRS im bio-psycho-sozialen Modell mit der ICF-Systematik und Praxisbeispielen beschrieben, die die alltäglichen Herausforderungen und Förderfaktoren für Betroffene illustrieren (de Beer et al., 2022; Rosenberger & Seidel, 2023). Es werden Lebensbereiche wie Lernen, Kommunikation und Mobilität sowie die Rolle von Umweltfaktoren und Bewältigungsstrategien beleuchtet, basierend auf qualitativen Studien, in denen Betroffene mit LRS, Bezugspersonen und Fachkräfte befragt wurden.

Lebensbereich der ICF	Beispiel aus dem Alltag von Betroffen
d1 - Lernen und Wissensanwendung: Lesen	„Da fange ich an, einfach nur die Aufgaben anzugucken, aber nicht durchzulesen, was da darüber steht. Und dann mache ich zum Teil falsche Sachen.“
d2 - Allgemeine Aufgaben und Anforderungen: eine komplexe Aufgabe übernehmen	„Wir hatten auch ab und zu so Aufgaben, Deutscharbeiten oder so, wo man Fehler finden sollte. Das kann ich gar nicht.“
d3 - Kommunikation: Mitteilungen schreiben	„Dann gibt es die im Bereich, denke ich, von Kommunikation, weil es möglicherweise eben auch schwieriger ist, eine E-Mail zu schreiben, weil die viel länger Zeit dafür brauchen.“
d4 - Mobilität: Ein motorisiertes Fahrzeug fahren	„… beim Autofahren zum Beispiel, dass ich die Schilder nicht so schnell lesen kann, also dass ich dafür länger Zeit brauche.“
d6 - Häusliches Leben: Vorbereitung von einfachen Mahlzeiten	„… ich erinnere mich an ein Mädchen, die dann also Schwierigkeiten hatte, Tütensuppen zuzubereiten, weil sie dann mit einer schweren Lesestörung immer Schwierigkeiten hatte, sinnerfassend die Kochanleitung auf der Rückseite zu verstehen.“
d7 - Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen: Beziehungen zu Peers	„Also da habe ich-, haben wir, auch die Erfahrungen, dass die Kinder sich da teilweise sehr schwer tun, im Freizeitbereich einen Anschluss zu finden, in gleichaltrigen Gruppierungen, sage ich jetzt mal.“

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lebensbereich der ICF	Beispiel aus dem Alltag von Betroffen
d8 - Bedeutende Lebensbereiche: Ein Arbeitsverhältnis beibehalten	„Das sie dann zwar einen Beruf erlernt haben, aber das Arbeiten im Beruf nicht funktioniert und dann eben, wenn die Konfrontation zu stark ist, dass sie dann eben die Arbeit abbrechen."
d9 - Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben: Erholung und Freizeit	„Das kann natürlich auch auf den Freizeitbereich übergehen, dass das Kind insgesamt einen niedrigen Selbstwert hat und sich auch keine Hobbies zutraut!"

Tabelle 4: Beispiele für Beeinträchtigungen in den Lebensbereichen (Aktivität und Partizipation/Teilhabe (Quelle: Rosenberger & Seidel, 2023)

In der Untersuchung von Rosenberger und Seidel wurden insgesamt 16 Personen zu möglichen Beeinträchtigungen von Aktivitäten und Teilhabe bei Menschen mit LRS sowie nach Förderfaktoren und Barrieren befragt. Interviewteilnehmer:innen waren Betroffene (Schüler:innen, Studierende, Auszubildende, berufstätige Erwachsene), Eltern von Schüler:innen mit LRS sowie Fachkräfte (Psychologie, Selbsthilfe, Psychotherapie). Die Auswertungen der Interviews zeigten sehr unterschiedliche, immer individuelle Beispiele für mögliche Beeinträchtigungen in den Lebensbereichen. Die meisten Nennungen in diesen Interviews betrafen die Lebensbereiche d1 (Lernen und Wissensanwendung) und d2 (Allgemeine Aufgaben und Anforderungen). Im Lebensbereich d7 (Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen) wurde von der Hälfte der interviewten Personen Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung, insbesondere zu Gleichaltrigen (Peers), geschildert (Rosenberger & Seidel, 2023).

Umweltfaktoren sind (neben den personbezogenen Faktoren) eine Komponente der Kontextfaktoren. Die Aktivität und Teilhabe von Menschen mit einer LRS kann durch eine Vielzahl an diversen Umweltfaktoren gefördert oder beeinträchtigt werden:

Förderfaktoren

In den vorliegenden Studien konnte eine Vielzahl von individuellen **Förderfaktoren** identifiziert werden (de Beer et al., 2022; Rosenberger & Seidel, 2023). Besonders häufig genannt werden **technische Hilfsmittel** wie beispielsweise Internetsuchmaschinen, mit deren Hilfe eine korrekte Schreibweise ermittelt werden kann. Außerdem benannt wurden **Rechtschreibkorrekturprogramme** und (das Versenden von Sprachnachrichten über) internetbasierte Kurznachrichtendienste. Die **Unterstützung durch**

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Familienmitglieder ist in vielen Untersuchungen ein weiterer bedeutender Förderfaktor, der wiederholt identifiziert wurde. Familienmitglieder unterstützen die Betroffenen, z. B. indem sie ihnen Texte vorlesen oder von den Betroffenen angefertigte Texte Korrektur lesen. Als weiterer Förderfaktor wurden Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens beschrieben. Hierzu zählen z. B. **Nachteilsausgleiche,** (**Arbeits-**) **Zeitverlängerungen sowie das Aussetzen der Bewertung von Rechtschreibfehlern** in schriftlichen Arbeiten oder Klausuren. Nachteilsausgleiche werden von Betroffenen sowohl in der Schule, im Studium, als auch in der Ausbildung als hilfreich wahrgenommen (de Beer et al., 2022; Rosenberger & Seidel, 2023). Allerdings muss festgestellt werden, dass der gleiche Umweltfaktor auch als Barriere auf die Aktivität und Teilhabe von Menschen mit einer LRS einwirken kann (vgl. *Barrieren* und Tabelle 5).

Umweltfaktoren (materiell, sozial, einstellungsbezogen) als Förderfaktor oder Barriere	
Förderfaktoren	Beispiele:
Allgemeine Produkte und Technologien zur Kommunikation (Kapitel e1)	„In der Schule habe ich auch viel jetzt mit dem Rechner gearbeitet und das durfte ich auch. Und das hat auch schon gute Vorteile gehabt, weil man da auch Autokorrektur hat und dann auch halt nicht mehr so viele Rechtschreibfehler hat.“
Engster Familienkreis (Kapitel e2)	„Ja natürlich, meine Eltern helfen mir natürlich auch, wenn ich jetzt irgendwie wichtige E-Mails schreiben muss oder so, dass dann da keine Formfehler oder so drin sind.“
Handlungsgrundätze des Bildungs- und Ausbildungswesens (Kapitel e5)	„Im letzten Semester hatte ich 50 Prozent Zeitzuschlag, größere Schrift in den Klausuren, größere Abstände zwischen den Zeilen.“
Barrieren	Beispiele:
Individuelle Einstellung von Autoritätspersonen (Kapitel e4)	„Ich glaube auch dann, ja, der Eindruck von den Lehrern ist dann auch oft einfach schwierig, viele denken dann, das Kind sei faul, oder einfach nur zu dumm.“ „Mein Chef wusste das zwar, dass ich eine Legasthenie habe, aber der hat sich dann darüber offen lustig gemacht.“
Gesellschaftliche Einstellungen (Kapitel e4)	„Oder aber so Sachen wie: ‚Ach, so ein paar Rechtschreibfehler mache ich auch.‘ Also da finde ich, da stößt man immer wieder auf sehr spannende Aussagen, was Leute sich einfach unter einer Legasthenie vorstellen.“

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Umweltfaktoren (materiell, sozial, einstellungsbezogen) als Förderfaktor oder Barriere	
Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens (Kapitel e5)	„Weil, lustiger Weise ist es so, jedenfalls in Niedersachsen, aber ich glaube, das ist in anderen Bundesländern auch so, dass man meint, im Abiturjahr- gang, da würde dann der Nachteilsausgleich nicht mehr zählen.“

Tabelle 5: Umweltfaktoren als Förderfaktoren und Barrieren für Menschen mit LRS (Quelle: Rosenberger & Seidel, 2023)

Barrieren

Viele Interviewte gaben an, dass **individuelle Einstellungen von Autoritätspersonen** (Lehrer:innen, Dozent:innen und Arbeitgeber:innen) die Aktivität und Teilhabe von Menschen mit einer LRS relevant beeinträchtigen können. Im Mittelpunkt stehen hier negative Einstellungen gegenüber den Betroffenen und ihrem Störungsbild.

Wie bereits oben benannt, kann ein derselbe Umweltfaktor sowohl als Förderfaktor als auch als Barriere auf die Aktivität und Teilhabe eines Menschen einwirken, z. B. bei den Handlungsgrundsätzen des Bildungs- und Ausbildungswesens. Hier gaben viele interviewte Personen an, dass Menschen mit einer LRS durch Handlungsgrundsätze des Bildungs- und Ausbildungswesens in ihrer Aktivität und Teilhabe behindert werden. Dies berichteten die Interviewten häufig in Zusammenhang von **Problemen bei der Beantragung und Umsetzung von Nachteilsausgleichen**. Eine weitere einstellungsbezogene Barriere sind **gesellschaftliche Einstellungen**. Auch hier stehen Vorurteile gegenüber Menschen mit einer LRS und dem Störungsbild im Mittelpunkt. Ein häufig beschriebenes Vorurteil liegt in der Einstellung und fehlerhaften Annahme, dass die Probleme der Rechtschreibung nicht auf eine Teilleistungsstörung, sondern auf mangelnde Intelligenz bzw. Leistungsbereitschaft seitens der Betroffenen zurückzuführen ist (de Beer et al., 2022; Rosenberger & Seidel, 2023). Als weitere Barrieren wurden relevante **Finanzierungsprobleme bei der außerschulischen Lerntherapie** geschildert. Die Lerntherapie wird nicht durch das Leistungsspektrum der gesetzlichen Krankenkassen abgedeckt. Eine Kostenübernahme als Eingliederungshilfe (nach § 35a SGB VIII) kann durch das Jugendamt erfolgen; das Antragsverfahren wurde zum Teil als recht *„hochschwellig und kompliziert“* beschrieben (Rosenberger & Seidel, 2023, S. 64).

In Ihrer aktuellen Metaanalyse untersuchten De Beer et al. die Perspektive von Menschen mit LRS (Betroffene) im Alter von 18 bis 65 Jahren mit Fokus auf das Berufs- und Erwerbsleben. Tabelle 6 fasst die wesentliche Inhalte und Faktoren (nach ICF-Systematik) zusammen, die in der Meta-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

analyse von de Beer et al. (2022) in mehr als sieben Studien (> 35% der analysierten Studien) identifiziert wurden. Wie dort zu sehen ist, waren diese Inhalte über alle ICF-Kategorien verteilt. In der Komponente der Körperfunktionen wurden die meisten Faktoren negativ bewertet.

Die Zusammenfassung in Tabelle 6 zeigt, dass bei den Aktivitäten und der Teilhabe neben dem *Schreiben (lernen)* und *Lesen (lernen)* auch andere Lebensbereiche (allgemeine Aufgaben und Anforderungen wie Routinen, Kommunikation, Interaktion, Berufs- und Erwerbsleben) betroffen sind.

Bei den Kontextfaktoren wurden sowohl förderliche als auch hinderliche Umwelt- und personbezogene Faktoren identifiziert. Zudem wurden zahlreiche individuell gestaltete Bewältigungsstile und Copingstrategien als hilfreich und förderlich beschrieben (de Beer et al., 2022; Rosenberger & Seidel, 2023).

Komponente und Kapitel in der ICF	***Benannte Inhalte und Faktoren***
Körperfunktionen (body functions)	
Mentale Funktionen (b1)	Dispositionen und intrapersonelle Funktionen
	Temperament und Persönlichkeit
	Vertrauen
	Gedächtnisfunktionen
	Emotionale Funktionen
	Höhere kognitive Funktionen
	Selbstwahrnehmung und Zeitwahrnehmung betreffende Funktionen
Aktivitäten und Teilhabe (life domains)	
Lernen und Wissensanwendung (d1)	Lesen (lernen)
	Schreiben (lernen)
	Sich Fertigkeiten aneignen
Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (d2)	Mehrfachaufgaben übernehmen
	Tägliche Routinen durchführen
Kommunikation (d3)	Sprechen
	Mitteilungen schreiben
Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen (d7)	Formelle Beziehungen (z. B. mit Vorgesetzen oder Gleichrangigen umgehen)
Bedeutende Lebensbereiche (d8)	Arbeit erhalten, behalten und beenden
	Bezahlte Tätigkeit

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Umweltfaktoren (environmental factors)	
Unterstützung und Beziehungen (e3)	Enger und erweiterter Familienkreis
	Peers, Kolleg:innen, Nachbar:innen, Gemeindemitglieder
	Autoritätspersonen
Einstellungen (anderer) (e4)	Individuelle Einstellungen von Bekannten, Peers, Kolleg:innen, Nachbarn, Gemeindemitgliedern
	Individuelle Einstellungen von Autoritätspersonen
Dienste, Systeme, Handlungsgrundsätze (e5)	Beschreibungen von Aufgabeninhalten
	Arbeitsbedingungen
Personbezogene Faktoren (ohne Kodierung)	Lernstrategien
	Copingstrategien
	Selbstbetrachtung
	Eigene Einstellung zur LRS
	Eigene Einstellung zu Arbeitserfolg

Tabelle 6: Zusammenfassung der häufigsten Nennungen nach ICF-Komponenten in der Metaanalyse von de Beer et al. (2022)

5 Diskussion und Ausblick

So wie die LRS in ihrer Entstehung bio-psycho-sozial verstanden werden kann, ist dies auch für das Fallverstehen in der Praxis sinnvoll und hilfreich. Eine rein bio-medizinische Betrachtung wird den Lebensrealitäten von Menschen mit LRS ebenso wenig gerecht wie ein rein soziales Modell für Krankheit oder Behinderung. Studien zeigen, dass eine LRS weit über die *klassische ICD-Symptomatik* hinaus zu Beeinträchtigungen in nahezu allen Lebensbereichen führen kann. Bei Menschen mit einer LRS treten neben Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben häufig auch Beeinträchtigungen in anderen Lebensbereichen auf (de Beer et al., 2022; Rosenberger & Seidel, 2023). Daher ist es wichtig, das gesamte Spektrum der Auswirkungen von LRS zu berücksichtigen. Dies macht auch deutlich, dass die Beschreibungen der ICD und der ICF sich sinnvoll ergänzen (Simeonsson et al., 2006; Rosenberger & Seidel, 2023).

Die dargestellten Forschungsergebnisse machen deutlich, dass die Aktivität und Teilhabe erheblich von den Umweltfaktoren der von LRS betroffenen Menschen beeinflusst wird (de Beer, 2022). Hierbei sind die Wechselwirkungen zwischen den Komponenten, insbesondere zwischen Umweltfaktoren und Lebensbereichen, im bio-psycho-sozialen Modell zu betrach-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ten (WHO, 2001). Um die Aktivität und Teilhabe von Menschen mit einer LRS zu verbessern, sollten gezielt Förderfaktoren in der Umwelt aufgebaut und Barrieren abgebaut werden (Rosenberger & Seidel, 2023). Die Familie von Menschen mit einer LRS kann als bedeutender Förderfaktor wirken, indem sie die Aktivität und Teilhabe von Betroffenen unterstützt. Allerdings kann die Familie potentiell auch als Barriere wirken, insbesondere, wenn die Diagnose einer LRS nicht bekannt ist, wenn falsche Annahmen über die Motivation des Kindes bestehen oder die Eltern-Kind-Interaktion relevant beeinträchtigt ist. Nach Diagnosestellung ist eine gezielte und individualisierte Psychoedukation wichtig, um Unterstützungsmöglichkeiten für die betroffene Person sowie deren Bezugspersonen (Familie, Freunde sowie am Arbeitsplatz) aufzuzeigen (DGKJP, 2015).

Die Studienergebnisse zeigen ebenfalls, dass Einstellungen von Autoritätspersonen häufig als Barriere und damit negativ auf die Aktivität und Teilhabe von Menschen mit einer LRS einwirken können. Hierzu sei ein Beispiel aus einem Interview angeführt: „Mein Chef wusste das zwar, dass ich eine Legasthenie habe, aber der hat sich dann darüber offen lustig gemacht." (Rosenberger & Seidel, 2023, S. 64). Daher ist es wichtig, gezielte Aufklärung über LRS für relevante Personengruppen zu fördern und wesentliche Inhalte zur LRS in entsprechende Curricula zu integrieren. Dies könnte zum Abbau von gesellschaftlichen Vorurteilen gegenüber Menschen mit LRS führen (Rosenberger & Seidel, 2023). Eine Vereinheitlichung und Vereinfachung für das Beantragen von Nachteilsausgleichen und die Verbesserung der Finanzierungssituation der außerschulischen Lerntherapie können relevante Förderfaktoren für Betroffene darstellen.

Da bei LRS weitere Störungsbilder und Komorbiditäten auftreten können, ist eine umfassende Diagnostik, auch im Verlauf und wiederholt, erforderlich (DGKJP, 2015). Dabei kann mit Hilfe des bio-psycho–sozialen Modells der aktuelle und individuelle Gesundheitszustand verständlich und umfassend beschrieben werden (Rosenberger & Seidel, 2023). Zu den vorliegenden Ergebnissen ist anzumerken, dass sie die Befunde von qualitativen Untersuchungen darstellen und somit nicht als repräsentativ zu bewerten sind. Folgeuntersuchungen und weitergehende Forschungsinitiativen sollten deshalb angestrebt werden.

Auch für die Fachkräfte der Medizin, Psychologie und in der Jugendhilfe kann das ICF-Modell hilfreich sein, die *(drohende) seelische Behinderung* zu beschreiben (Möhrle et al., 2019). Neben der (drohenden) psychischen Störung (als ICD-Diagnose) können mit der ICF- Systematik insbesondere Störungen der mentalen Körperfunktionen (z.B. Funktionen des Gedächtnisses oder kognitiv-sprachliche Funktionen) dargestellt werden (Bölte et al., 2024). Mögliche Beeinträchtigungen der Teilhabe (Partizipation) sind in

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dieser Systematik in den Lebensbereichen darstellbar unter Einbeziehung möglicher Wechselwirkungen mit den Umweltfaktoren (als mögliche Förderfaktoren oder Barrieren) (Rosenberger & Seidel, 2023).

Insgesamt gilt für jeden Kontext für das Thema LRS, dass der konsequente Aufbau von Förderfaktoren und ein gezielter Abbau von Barrieren zu einer deutlichen Abmilderung von Teilhabebeeinträchtigungen führen und Menschen mit einer LRS eine gleichberechtigtere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen kann. Dass die LRS kein (reines) *Schulthema* ist, machen die Analysen aus der Arbeitswelt deutlich (de Beer et al., 2022). Diese zeigen unmissverständlich und eindrücklich, wie gravierend auch heute noch die Beeinträchtigungen und (mögliche) Stigmatisierung für (erwachsene) Betroffene mit LRS im beruflichen Kontext sind bzw. sein können. Hier sollten die Stärken von Arbeitskräften mit LRS mehr im Fokus von Unternehmen und Vorgesetzen stehen, anstatt ihre Schwächen zu pathologisieren (de Beer et al., 2022). Um diese Stärken zu erkennen und zu entwickeln, sind jedoch betriebliche Vorkehrungen erforderlich, die es diesen Arbeitnehmenden ermöglichen, auf ihre Stärken zuzugreifen und Schwierigkeiten bei der Suche nach einer integrativen und nachhaltigen Beschäftigung zu lindern. Ein Konzept der (Neuro-)Diversität kann solche Betrachtungen und entsprechende Maßnahmen befördern (de Beer et al., 2022).

Exkurs: Wie Hochschulen, Unternehmen, Institutionen und Vorgesetzte Studierende und Arbeitnehmer:innen mit LRS unterstützen können

- Fragen Sie die betreffenden Menschen mit LRS, wo sie konkret Unterstützung benötigen.
- Stellen Sie den Betroffenen, insbesondere bei Aufgaben welche mit Schreiben und Lesen verbunden sind, mehr Zeit zur Verfügung.
- Vermeiden Sie Situationen, in denen Sie Menschen mit LRS dazu auffordern, vor anderen Studierenden oder Kolleg:innen schreiben zu müssen (z. B an einer Flipchart).
- Sprechen Sie Menschen mit LRS verständnisvoll auf Fehler in der Rechtschreibung an.
- Stellen Sie geeignete technische Hilfsmittel zur Verfügung.
- Wenn Menschen mit LRS oder Vorgesetze und Autoritätspersonen fachliche Unterstützung zum Thema *Legasthenie am Arbeitsplatz* benötigen, wenden Sie sich an den Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie. Dieser hält neben einem allgemeinen Beratungsangebot auch spezialisierte Informationsangebote zum Thema Legasthenie am Arbeitsplatz vor (weitere Informationen unter https://www.bvl-legasthenie.de).

„Eine zentrale Anforderung an die Gesellschaft ist, dass die Menschen mit LRS im Lebensalltag die notwendigen Unterstützungen bekommen und keine Ängste mehr haben brauchen öffentlich zu sagen, dass sie eine Legasthenie haben“ (Schulte-Körne & Mierau 2024, S. 64).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Andreas Seidel, HS Nordhausen, absolvierte ein Studium der Humanmedizin an den Universitäten in Heidelberg und Lübeck. Promotion zum Thema Psychoimmunologie (Universität Lübeck). Facharzt- und kinderneurologische Ausbildung an der Uni Lübeck und am Allgemeinen Krankenhaus in Celle. Ausbildung zum Psychotherapeuten. Ärztlicher Leiter SPZ Celle von 2004 bis 2012. Seit 2012 im Hochschuldienst. Seit 2014 an der Hochschule Nordhausen (Denomination: Sozialpädiatrie). ICF-Trainer der DGSPJ und VIFF, Dozententätigkeiten zu den Schwerpunktthemen ICF, ICF-orientierte Bedarfsermittlung.

Richard Rosenberger M.A., studierte Soziale Arbeit in Berlin und an der HS Nordhausen. Gegenwertig absolviert er eine Ausbildung zum Kinder- und Jugendpsychotherapeuten und arbeitet als Sozialarbeiter in Berlin.

Literatur

BAR Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2008). ICF- Praxisleitfaden 2, ISBN 3-9807410-8-7, 2. Überarbeitete Auflage

BfArm (2022). ICD-10-GM 2022 Systematisches Verzeichnis; ISBN 978-3-7691-3753-8, Deutscher Ärzteverlag.

Bölte, S., Alehagen, L., Black, M.H.. Hasslinger, J., Wessman, E., Remnélius, K. L., Marschik, P. B., D'arcy, E., Seidel, A., Girdler, S. & Zander, E. (2024). Assessment of functioning in ADHD according to World Health Organization standards: First revision of the International Classification of Functioning, Disability and Health Core Sets. *Dev Med Child Neurol.*, *66*(9). 1201–1214. https://doi.org/10.1111/dmcn.15865

Bölte, S., Alehagen, L., Black, M.H., Hasslinger, J., Wessman, E., Remnélius, K. L., Marschik, P. B., D'arcy, E., Crowson, S., Freeth, M., Seidel, A., Girdler, S. & Zander, E. (2024.) The Gestalt of functioning in autism revisited: First revision of the International Classification of Functioning, Disability and Health Core Sets. Autism. https://doi.org/10.1177/13623613241228896

de Beer, J., Heerkens, Y., Engels, J. & van der Klink, J. (2022). Factors relevant to work participation from the perspective of adults with developmental dyslexia: a systematic review of qualitative studies. BMC Public Health 22, 1083. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13436-x

DGKJP: AWMF Leitlinie (2015). Lese- und/oder Rechtschreibstörung bei Kindern und Jugendlichen, Diagnostik und Behandlung. S3-Leitlinie AWMF-Register-Nr. 028/044. https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-044 (Zugriff am 30.03.2024).

Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H., Schulte-Markwort, E. & Remschmidt, H. (2015). Internationale Klassifikation psychischer Störungen (10. Aufl., unter Berücksichtigung der Änderungen entsprechend ICD-10-GM 2015.) Hogrefe.

DIMDI (Hrsg.) (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), deutschsprachige Fassung. World Health Organization.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Helland, T. (2022). Trends in Dyslexia Research during the Period 1950 to 2020-Theories, Definitions, and Publications. *Brain Sci., 12*(10), 1323.

Möhrle, B., Dölitzsch, C., Hebel, S., Ziegenhain, U., Fegert, J. M., Hartl, J., Kindler, H. & Schönecker, L. (2019). *Teilhabebeeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen mit (drohender) seelischer Behinderung erkennen. Rechtliche Anforderungen an Einschätzungen nach Änderungen durch das Bundesteilhabegesetz und Vorstellung eines darauf abgestimmten Instruments für die Jugendhilfe*. Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie des Universitätsklinikums Ulm und Deutsches Jugendinstitut München & SOCLES – International Centre for Socio-Legal Studies.

Rosenberger, R. & Seidel, A. (2023). Die Lese-Rechtschreibstörung im bio-psycho-sozialen Modell der ICF – eine qualitative Untersuchung. *Neuropädiatrie in Klinik und Praxis, 22*(2), 59–65.
Pdf kostenlos verfügbar unter
https://mediamagnetenverlage-onlineshop.de/WebRoot/epagesDE/Shops/mediamagnetenverlage-onlineshop/65C4/8D5F/BD59/D6C9/1133/0A0C/05B9/B107/Die_Lese-Rechtschreibstoerung___R-S-aus-31275-NiKuP-2023-02.pdf

Schulte-Körne, G. (2021). Verpasste Chancen: Die neuen diagnostischen Leitlinien zur Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörung der ICD-11. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 49*(6), 463–467

Schulte-Körne, G., Mierau J (2024). Bundesverfassungsgericht stellt fest, dass eine Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie) eine Behinderung ist. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 52(1), 61–64

Seidel, A., Schneider, S. (2021). *Praxishandbuch ICF-orientierte Bedarfsermittlung, Beratung, Diagnostik und Hilfeplanung in sozialen Berufen* (2. Aufl.) Beltz Verlag

Simeonsson, R. J., Scarborough, A.A. & Hebbeler, K.M. (2006) ICF and ICD codes provide a standard language of disability in young children. *J Clin Epidemiol. 2006 59*(4), 365–73

WHO: World Health Organization (2001). ICF, World Health Organization, Genf

WHO: World Health Organization (2007). ICF-CY, World Health Organization, Genf

WHO: World Health Organization (2011). ICD-10, World Health Organization, Genf

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J. & Wenig, X. (2022). Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sci. 12*(2), 240. https://doi.org/10.3390/brainsci12020240

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Erdmuthe Meyer zu Bexten
& Randy Uelman

Digitale Inklusion: Barrierefreie IT und ihre Bedeutung für Menschen mit Legasthenie und Neurodiversität

Dieser Beitrag behandelt digitale Barrierefreiheit im Kontext der Neurodiversität. Die rechtlichen Rahmenbedingungen, einschließlich EU-Richtlinien und deren Überwachungsmethoden, werden vorgestellt, gefolgt von einer Erläuterung der Evolution der Web Content Accessibility Guidelines (WCAG). Der Beitrag beschreibt, wie das Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT Hessen Unterstützung bietet und stellt Tools wie Kommunikations- und Lernhilfen sowie kreativitätsfördernde Plattformen vor. Ein Fallbeispiel von Microsoft zeigt ein praktisches Engagement für Barrierefreiheit. Zudem wird die Rolle von Künstlicher Intelligenz für die Verbesserung digitaler Barrierefreiheit diskutiert und das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz vorgestellt, das Unternehmen Vorteile durch Inklusion und positive Reputation verschaffen kann.

1 Digitale Barrierefreiheit: Eine Einführung

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat die digitale Transformation die menschliche Interaktion und Kommunikation tiefgreifend verändert; angefangen bei sprachgesteuerten Eingabemethoden bis hin zu fortgeschrittenen Deep-Learning-Algorithmen. Diese technologischen Fortschritte haben neue Dimensionen in der Kommunikation, Organisation und dem sozialen Miteinander eröffnet. Nichtsdestotrotz sind zahlreiche Menschen mit digitalen Barrieren konfrontiert, die ein vollumfängliches Ausschöpfen der digitalen Möglichkeiten verhindern. Diese Barrieren, häufig resultierend aus komplexen Benutzeroberflächen und mangelnden Standardisierungen in der Praxis, erschweren den uneingeschränkten Zugang und führen zu sozialer Exklusion.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Abb. 1 © Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT Hessen

Welche Bedeutung hat dabei die digitale Teilhabe? Digitale Teilhabe bedeutet, dass allen Menschen der Zugang zu digitalen Entwicklungen ermöglicht wird, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (s. Abb. 1). Ohne diesen Zugang sind insbesondere Menschen mit Behinderungen und ältere Personen von gesellschaftlicher Partizipation ausgeschlossen, können Angebote von Unternehmen sowie öffentlichen Stellen nicht nutzen und bleiben ungehört. Somit geht die digitale Bedienbarkeit Hand in Hand mit der sozialen Teilhabe. Die Gründe für die mangelnde digitale Teilhabe können von mangelnden technischen Kenntnissen über fehlende Endgeräte, unzureichende Software-Optionen bis hin zu körperlichen oder psychischen Einschränkungen reichen. Diese Herausforderungen müssen bewältigt werden, um sicherzustellen, dass die Vorteile der Digitalisierung für alle zugänglich sind und niemand aufgrund digitaler Barrieren ausgeschlossen wird.

Digitale Barrieren sind nicht immer unmittelbar erkennbar, sie können in verschiedensten Kontexten auftreten und beschränken sich nicht auf spezifische soziale Gruppen. Ihre Präsenz wird durch demografische Veränderungen, den zunehmenden Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund ohne adäquate Sprachkenntnisse und temporär eingeschränkte Personen aufgrund von Verletzungen oder Krankheiten verstärkt. Auch Personen ohne ausgeprägte technische Affinität begegnen diesen Hürden.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bevor die spezifischen Hindernisse einzelner Personengruppen aufgeführt werden, sollte herausgestellt werden, dass digitale Hindernisse für alle existieren bzw. auftreten können, sei es am Arbeitsplatz oder im Privatleben. Ein nicht untertiteltes Video kann zur Hürde werden, wenn versucht wird, es in einer lauten Umgebung anzusehen. Der Kontrast auf einem Smartphone-Bildschirm kann so gering sein, dass Schwierigkeiten entstehen, Inhalte zu erkennen. Eine unübersichtliche Struktur in einem Dokument kann Personen vorübergehend überfordern und den Inhalt unverständlich machen. Auch ein gebrochener Arm kann zur Hürde werden, wenn man Tastenkombinationen für die Textbearbeitung benötigt oder die Maus bedienen muss.

Um eine digitale Barrierefreiheit sicherzustellen, ist es von entscheidender Bedeutung, die Bedürfnisse und Herausforderungen bestimmter Personengruppen zu verstehen und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen (Schäfers & Welti, 2021):

- Menschen mit Sehbehinderungen: Diese Gruppe ist oft auf Vergrößerungssoftware angewiesen, während blinde Menschen Braillezeilen oder Sprachausgaben nutzen. Die Bereitstellung von alternativen Texten ist entscheidend, um informative Grafiken und Bilder für Menschen mit Sehbehinderungen zugänglich zu machen.
- Gehörlose Menschen: Sie benötigen visuelle Inhalte oder Gebärdensprachdolmetscher, während Hörbeeinträchtigte von Untertiteln oder visuellen Ergänzungen profitieren. Die Integration von Gebärdensprache und Untertiteln in digitale Medieninhalte ist entscheidend.
- Personen mit kognitiven oder neurologischen Einschränkungen: Menschen mit spezifischen Lernschwierigkeiten (wie beispielsweise Legasthenie), Aufmerksamkeitsstörungen oder anderen kognitiven Einschränkungen haben Schwierigkeiten, komplexe digitale Inhalte zu verarbeiten. Leichte Sprache und einfache Strukturen sind notwendig, um die digitale Zugänglichkeit zu verbessern.
- Menschen mit motorischen Einschränkungen: Sie benötigen alternative Navigationsmethoden wie Tastatur oder Sprachsteuerung.

Der Begriff Digitale Barrierefreiheit bedeutet, dass die uneingeschränkte Verfügbarkeit und Zugänglichkeit zur Informationstechnik (Webauftritte, Dokumente und mobile Anwendungen) für alle Menschen, unabhängig ihrer etwaigen Einschränkungen oder technischen Möglichkeiten, gewährleistet wird. Um digitale Hindernisse zu überwinden und eine inklusive Gesellschaft zu fördern, sind folgende Maßnahmen entscheidend:

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Übersichtliche Webseitenstrukturen: Eine klare Struktur und die korrekte Auszeichnung von Überschriften sind für alle Benutzergruppen von großer Bedeutung.
- Optimierung von Kontrasten: Ausreichende Kontraste verbessern die Lesbarkeit digitaler Inhalte und heben wichtige Informationen hervor (es ist darauf hinzuweisen, dass es aufgrund der ständigen Entwicklungen zu diesem Thema fortwährend zu Neuerungen kommt. Aktuelle Informationen und Downloadmaterialien finden sich stets unter: https://lbit.hessen.de/, siehe Checkliste Farben und Kontraste, o. D.).
- Tastaturbedienung: Die Gewährleistung der Tastaturbedienung ermöglicht Menschen mit verschiedenen Einschränkungen, digitale Inhalte zu nutzen.
- Gebärdensprachvideos und Untertitel: Für Gehörlose sind Gebärdensprachvideos und Untertitel in digitalen Medieninhalten entscheidend (Überwachungsstelle des Bundes für Barrierefreiheit von Informationstechnik, 2024).
- Leichte Sprache und klare Strukturen: Die Verwendung von Leichter Sprache und einfachen Strukturen erleichtert Personen mit kognitiven und neurologischen Einschränkungen den Zugang zu digitalen Inhalten ((siehe auch DIN SPEC 33429) und Deutsche Gebärdensprache in Digitalen Angeboten, o. D.).

1.1 Auswirkungen des demografischen Wandels auf die digitale Barrierefreiheit - Demografische Dynamiken in Deutschland

Der demografische Wandel in Deutschland manifestiert sich in einer signifikanten Alterung der Bevölkerung sowie einer zunehmenden Diversität. Diese Entwicklung, charakterisiert durch einen stetigen Anstieg der Altersgruppe 65 bis 84 Jahre von aktuell 15,6 Millionen auf geschätzte 16,7 Millionen bis zum Jahr 2025 und voraussichtlich 20 Millionen bis 2037 (Demografischer Wandel, o. D.), repräsentiert eine der markantesten gesellschaftlichen Transformationen. Zusätzlich lebten im Jahr 2021 in Deutschland 7,8 Millionen Menschen mit einer staatlich anerkannten Schwerbehinderung. Diese Gruppe unterteilt sich in 4.519.105 Menschen mit körperlichen Einschränkungen und 1.790.490 Menschen mit zerebralen, geistigen und/oder seelischen Beeinträchtigungen (Schwerbehinderte Menschen am Jahresende, o. D.). Erweitert um Personen mit anderen Beeinträchtigungen umfasst die betroffene Gruppe in Deutschland insgesamt 13,04 Millionen Menschen (Statista, 2024).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1.2 Digitale Partizipation und Barrierefreiheit

Die Studie "So barrierefrei sind Online-Shops in Deutschland" offenbart, dass 61 Prozent der Menschen mit Beeinträchtigungen sehr häufig oder häufig online einkaufen, verglichen mit 51 Prozent der nicht beeinträchtigten Bevölkerung. Diese Erkenntnis unterstreicht die überproportionale Nutzung des Online-Handels durch Menschen mit Beeinträchtigungen. Dem gegenüber steht jedoch die ernüchternde Feststellung, dass laut Untersuchungen von Google und der Aktion Mensch aus dem Jahre 2023 75 Prozent der großen deutschen Online-Shops nicht barrierefrei gestaltet sind (Barrierefreiheit für Websites und Online-Shops: Wird für Privatwirtschaft ab 2025 zur Pflicht, o. D.; Aktion Mensch et al., o. D.).

2 Rechtliche Rahmenbedingungen der digitalen Barrierefreiheit

2.1 Übersicht der rechtlichen Grundlagen

Nach der Betrachtung digitaler Barrieren und deren Überwindungsmöglichkeiten widmen wir uns nun den rechtlichen Dimensionen der digitalen Barrierefreiheit. Im Zentrum steht dabei die EU-Richtlinie 2016/2102, verabschiedet von der Europäischen Union im Jahr 2016. Sie ist die rechtliche Vorschrift für die Implementierung digital barrierefreier Dienste und Inhalte durch öffentliche Einrichtungen in den Mitgliedsstaaten, einschließlich Deutschlands. Diese Richtlinie adressiert nicht nur Webseiten, sondern erstreckt sich auch auf mobile Applikationen, Software und digitale Verwaltungsprozesse, um eine umfassende Zugänglichkeit und Bedienbarkeit zu gewährleisten. In Deutschland wird diese Verpflichtung durch eine Reihe spezifischer Gesetze und Richtlinien übernommen, die nachfolgend dargestellt werden:

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

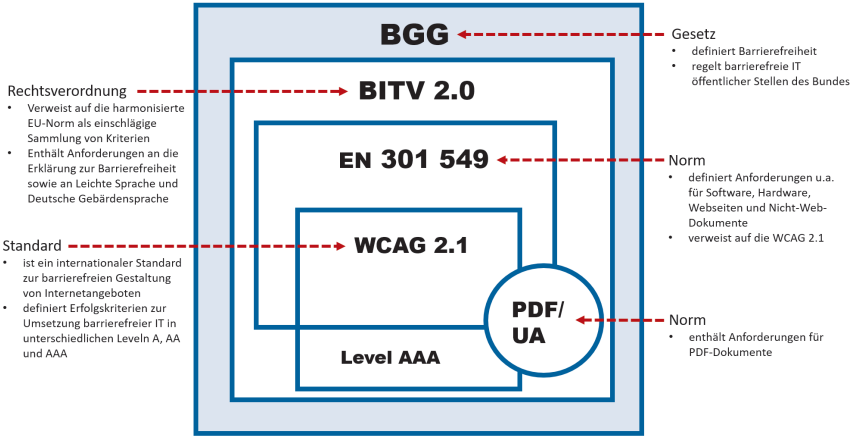


Abb. 2: Grafische Übersicht zur gesetzlichen Regelung von IT-Barrierefreiheit. Quelle: BMI, ITZBund, LBIT Hessen, 2022.

Behindertengleichstellungsgesetz (BGG): Das BGG zielt darauf ab, Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen zu eliminieren und ihre gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft zu fördern. Der Abschnitt 2a, insbesondere die Paragraphen 12a und 12d, legen die barrierefreie Gestaltung von Informationstechnik öffentlicher Stellen auf Bundesebene explizit fest.

Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0): Die BITV 2.0 konkretisiert die Anwendung des BGG im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik und definiert umsetzbare Standards für die digitale Barrierefreiheit auf Bundesebene.

Harmonisierte Europäische Norm (EN 301 549): Die EN 301 549 legt umfassende Anforderungen an die digitale Barrierefreiheit von IT-Produkten öffentlicher Stellen fest. Ihre Einhaltung wird als Erfüllung der Anforderungen aus der BITV angenommen.

Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.1): Als international anerkannter Standard des World Wide Web Consortiums (W3C) definieren die WCAG Kriterien für die barrierefreie Gestaltung von Webinhalten. Die EN 301 549 bezieht sich auf die WCAG, speziell auf die Konformitätsstufen A und AA, für die Gestaltung zugänglicher Webseiten und Applikationen.

PDF/UA (DIN ISO 14289-1:2016-12): Der PDF/UA-Standard spezifiziert die Anforderungen an barrierefreie PDF-Dokumente.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2.2 EU-Durchführungsbeschlüsse zur Barrierefreiheit

Die Europäische Union hat mit dem Durchführungsbeschluss (EU) 2018/1524, der am 11. Oktober 2018 von der Kommission verabschiedet wurde, wichtige Schritte unternommen, um die Umsetzung der Richtlinie (EU) 2016/2102 über den barrierefreien Zugang zu Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen zu gewährleisten. Dieser Beschluss zielt darauf ab, eine klare Überwachungsmethodik und die Modalitäten für die Berichterstattung der Mitgliedstaaten festzulegen.

2.2.1 Überwachungsmethodik

Der Durchführungsbeschluss legt die Methodik zur Überwachung der Barrierefreiheit von Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen fest. Dies ermöglicht es, den Fortschritt bei der Umsetzung der Barrierefreiheitsstandards zu verfolgen und sicherzustellen, dass die Anforderungen der Richtlinie erfüllt werden.

2.2.2 Modalitäten für die Berichterstattung

Ebenso werden die Modalitäten für die Berichterstattung der Mitgliedstaaten festgelegt. Diese Berichte sind entscheidend, um die Einhaltung der Richtlinie zu überprüfen und sicherzustellen, dass öffentliche Stellen die erforderlichen Maßnahmen zur Gewährleistung der Barrierefreiheit umsetzen.

Hilfestellungen dazu erhalten die Bearbeitenden u. a. beim Landeskompetenzzentrum für barrierefreie IT Hessen durch Checklisten und Erklärvideos (Erklärung Zur Barrierefreiheit, o. D.).

2.3 Durchsetzung und Überwachung

Die Richtlinie (EU) 2016/2102 legt fest, dass alle öffentlichen Institutionen in Deutschland dazu verpflichtet sind, ihre Online-Präsenzen und mobilen Apps barrierefrei zu gestalten. Die Einhaltung dieser Anforderungen wird durch regelmäßige Stichprobenkontrollen durch Bundes- und Landesüberwachungsstellen überwacht.

Um sicherzustellen, dass die Webseiten und mobilen Anwendungen der öffentlichen Stellen barrierefrei sind, müssen sie einen sogenannten Feedback-Mechanismus anbieten. Dieser ermöglicht es Nutzenden, festgestellte digitale Barrieren zu melden. Falls die öffentlichen Stellen nicht auf solche Rückmeldungen reagieren und die digitalen Barrieren bestehen bleiben,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

haben die Nutzenden die Möglichkeit, sich an die Durchsetzungsstellen auf Bundes- und Landesebene zu wenden.

Der Bund und die meisten Bundesländer haben Mechanismen zur Durchsetzung der digitalen Barrierefreiheitsrichtlinien für betroffene Personen eingerichtet. Diese Stellen werden auch als Schlichtungsstellen oder Ombudsstellen bezeichnet, dies variiert nach Bundesland, und sind in den Paragraphen 12 b Absatz 2 Nummer 3 und 16 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) verankert. Die Durchsetzungsstellen auf Bundes- und Landesebene nehmen Hinweise über digitale Barrieren entgegen und können bei Bedarf außergerichtliche Schlichtungsverfahren zwischen den beteiligten Parteien einleiten. Zudem haben auch Verbände und Organisationen von Menschen mit Behinderungen gemäß Paragraph 16 Absatz 3 des BGG die Möglichkeit, bei der Schlichtungsstelle einen Antrag auf Einleitung eines Schlichtungsverfahrens, auch bekannt als Durchsetzungsverfahren, zu stellen (Durchsetzungsstelle, o. D.). Die Umsetzung der EU-Webseitenrichtlinie auf Landesebene wird in folgender Grafik dargestellt:

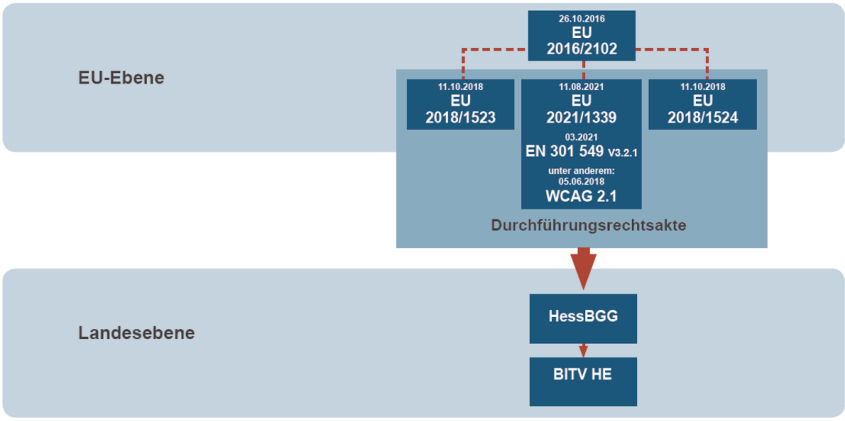


Abb. 3: Umsetzung der EU-Webseitenrichtlinie auf Landesebene: Hessen. Quelle: LBIT

3 Vertiefung in Standards zur digitalen Barrierefreiheit

Nach der Einleitung der rechtlichen Rahmenbedingungen zur digitalen Barrierefreiheit in Deutschland fokussiert dieser Abschnitt die spezifischen Standards, die für die Umsetzung digitaler Zugänglichkeit essentiell sind.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3.1 Die Evolution der Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) und ihre Bedeutung

Die Web Content Accessibility Guidelines 2.1 (WCAG) des World Wide Web Consortium (W3C) sind in die EN 301 549 integriert und dienen dazu, Webdesign für Menschen mit Behinderungen zugänglich zu machen. Die WCAG 2.1 enthält 30 Erfolgskriterien der Konformitätsstufe A, 20 der Konformitätsstufe AA und 28 der Konformitätsstufe AAA (Peter & Lühr, 2021). Die Kombination von EN 301 549 und WCAG 2.1 setzt einen hohen Standard für digitale Barrierefreiheit in Europa, fördert den uneingeschränkten Zugang für Menschen mit Behinderungen zu digitalen Diensten öffentlicher Stellen und trägt zur Schaffung einer inklusiveren Gesellschaft bei (Zimmermann, 2023).

Gemäß EN 301 549 müssen die Erfolgskriterien der WCAG in den Konformitätsstufen A und AA zwingend eingehalten werden, während die Kriterien der Konformitätsstufe AAA als erweiterte, nicht zwingende Kriterien gelten. Folgende grafische Darstellung zeigt die vier Prinzipien der digitalen Barrierefreiheit mit den zugehörigen Anforderungen und die jeweilige Anzahl der Kriterien:

Abb. 4: Erfolgskriterien der WCAG. Quelle: LBIT

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Am 5. Oktober 2023 veröffentlichte das W3C die WCAG 2.2. Die WCAG 2.2 bringt sechs neue Erfolgskriterien der Konformitätsstufe A oder AA mit sich. Diese Neuerungen zielen darauf ab, die Zugänglichkeit für Menschen mit kognitiven Einschränkungen oder Lernschwierigkeiten sowie für Menschen mit eingeschränktem Sehvermögen und Nutzenden von mobilen Geräten weiter zu verbessern. Die Aktualisierungen betreffen sämtliche Arten von IT-Anwendungen (ITZBund, 2024).

3.2 Der Standardanforderungskatalog als Implementierungswerkzeug

Um die Komplexität der Anforderungen aus BITV 2.0 und EN 301 549 handhabbar zu machen, hat das Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT (LBIT) in Zusammenarbeit mit dem BMI und dem ITZBund den Standardanforderungskatalog als zentrales Instrument entwickelt. Dieser Katalog ermöglicht es, relevante Normen effizient zu identifizieren und in praktikable Schritte für IT-Projekte umzusetzen. Die Möglichkeit, Anforderungen zu filtern und in gängigen Formaten zu exportieren, erleichtert die Integration in den Entwicklungsprozess und gewährleistet eine systematische Berücksichtigung der digitalen Barrierefreiheit in allen Phasen (BMI, 2024).

4 Was ist Neurodiversität?

Neurodiversität ist ein Konzept, das eine spezifische Betrachtung der Vielfalt neurologischer Funktionsweisen innerhalb der menschlichen Bevölkerung darstellt. Es erkennt an, dass Unterschiede in Denkweisen, Gefühlen und Verhaltensweisen natürliche Variationen des menschlichen Gehirns darstellen können. Diese Unterschiede können sich in verschiedenen neurologischen Bedingungen äußern, wie z. B. Autismus, ADHS, Dyskalkulie, Legasthenie, Dyspraxie, Synästhesie und Hochbegabung. Das Konzept der Neurodiversität vertritt die Ansicht, dass diese Unterschiede Teil der normalen Bandbreite menschlicher Gehirnfunktionen sind. Es unterstreicht die Vielfalt jedes individuellen Erlebens und hebt potenzielle Stärken hervor, die mit jeder Form von Neurodiversität verbunden sein können (Stiftung MyHandicap, o.D.). Es ist wichtig zu beachten, dass dies eine von verschiedenen Betrachtungsweisen der neurologischen Vielfalt ist. Nachfolgend werden die einzelnen Varianten der Neurodiversität und ihre Häufigkeit in der Bevölkerung erläutert (s. Abb 5).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

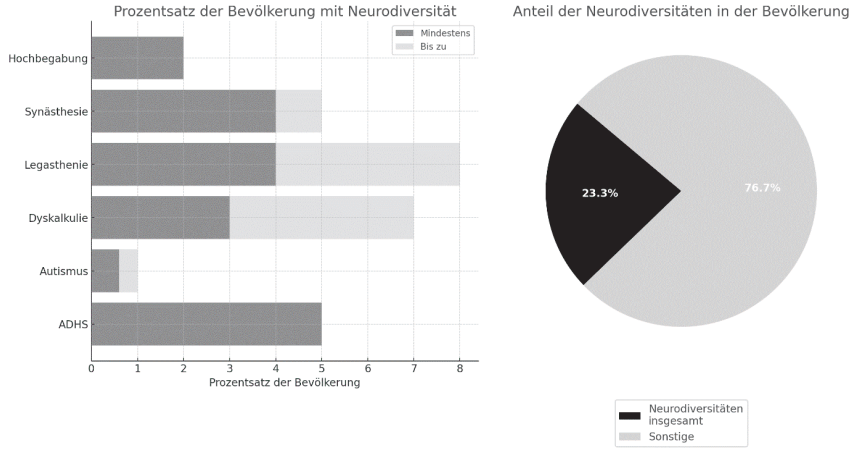


Abb. 5: Verhältnis der einzelnen Typen der Neurodiversität, Quelle: LBIT, Erhebungen (Rommel, 2024)

Autismus zeichnet sich durch eine andere Art der Informationsverarbeitung aus, die tiefe Fokussierung auf Interessengebiete und herausfordernde soziale Interaktionen umfassen kann (ADDA - Attention Deficit Disorder Association, 2023). Autistische Individuen verfügen oft über außergewöhnliche Fähigkeiten in der Mustererkennung, Detailgenauigkeit und ein intensives Engagement für ihre Interessen. Trotz der Herausforderungen, die sich in konventionellen Lern- und Arbeitsumgebungen ergeben können, sind ihre einzigartigen Perspektiven und Fähigkeiten zunehmend anerkannt und geschätzt (Hillebrand, 2020).

ADHS wird durch Merkmale wie Hyperaktivität, Impulsivität und Aufmerksamkeitsprobleme beschrieben. Individuen mit ADHS zeigen oft eine außergewöhnliche Kreativität, die Fähigkeit, schnell zu denken und eine hohe Energie, die sie in die Lage versetzt, intensive Arbeitsphasen zu durchlaufen. Diese Eigenschaften können in Umgebungen, die Flexibilität und Innovationskraft erfordern, besonders vorteilhaft sein.

Dyskalkulie beschreibt eine spezifische Lernschwierigkeit bzw. Lernstörung, die sich auf das Verständnis und die Anwendung von Zahlen und mathematischen Konzepten bezieht.

Legasthenie, eine andere Form spezifischer Lernschwierigkeiten bzw. Lernstörungen, betrifft das Lesen und die Schriftsprache. Individuen mit Dyskalkulie und Legasthenie können in anderen kreativen und analytischen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bereichen überdurchschnittliche Leistungen erbringen, was die Bedeutung eines differenzierten Blicks auf Lern- und Arbeitsstrategien unterstreicht.

Dyspraxie beeinträchtigt die motorische Koordination und Planung. Trotz physischer Herausforderungen können Menschen mit Dyspraxie in Bereichen, die Kreativität, strategisches Denken und verbale Kommunikationsfähigkeiten erfordern, außerordentlich begabt sein (NPZ, 2024).

Synästhesie verbindet zwei oder mehr Sinneswahrnehmungen, sodass zum Beispiel Töne als Farben gesehen oder Geschmäcke als Texturen empfunden werden können. Diese einzigartige Wahrnehmung kann zu kreativen Durchbrüchen und einem tiefen Verständnis für Kunst, Musik und Sprache führen (Scheibe, 2023).

Hochbegabung, definiert durch überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten, manifestiert sich in einer schnellen Auffassungsgabe, kreativem Problemlösen und einem tiefen Verständnis komplexer Konzepte. Hochbegabte Individuen stehen oft vor der Herausforderung, Umgebungen zu finden, die ihre Talente fördern und gleichzeitig ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse erfüllen (Tübinger Institut für Hochbegabung, 2023).

Diese Vielfalt in Denk- und Verarbeitungsweisen bietet immense Vorteile für die Gesellschaft, indem sie kreative Lösungen, innovative Ansätze und ein breites Spektrum an Fähigkeiten und Talenten in den Vordergrund rückt. Die Anerkennung und Wertschätzung von Neurodiversität ermutigt zu einem inklusiveren Ansatz in Bildung, Arbeit und Gesellschaft, der die individuellen Stärken betont und unterstützt, anstatt sich auf wahrgenommene Einschränkungen zu konzentrieren.

5 Möglichkeiten der Hilfe durch das Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT in Hessen

Seit dem 1. Februar 2021 ist das Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT (LBIT) in Deutschland einzigartig, da es sich ausschließlich um die digitale Barrierefreiheit kümmert. Seine Hauptaufgabe besteht darin, die öffentlichen Stellen in Hessen bei der Entwicklung barrierefreier digitaler Inhalte wie Websites, Dokumente und mobile Anwendungen zu unterstützen. Unter der Leitung von Prof. Dr. Erdmuthe Meyer zu Bexten, der Landesbeauftragten für barrierefreie IT und digitale Teilhabe, ist das LBIT die zentrale Organisation, die die Durchsetzung und Überwachung der Barrierefreiheit im digitalen Raum koordiniert. Es befindet sich im Regierungspräsidium Gießen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das LBIT bietet eine breite Palette von Unterstützungsmaßnahmen an, um die Umsetzung barrierefreier IT zu erleichtern:

- Beratung und Schulungen zur Sensibilisierung und Schulung von Mitarbeitenden öffentlicher Stellen in Hessen für die Erstellung digitaler Inhalte unter Berücksichtigung verschiedener Bedürfnisse.
- Expertise in der Entwicklung barrierefreier Websites gemäß der EN 301 549.
- Unterstützung bei der Erstellung barrierefreier digitaler Dokumente in verschiedenen Formaten.
- Know-how und Unterstützung für die Entwicklung barrierefreier mobiler Anwendungen, um eine breite Nutzerbasis zu erreichen.
- Durchführung gesetzlich vorgeschriebener Tests und Qualitätssicherungsmaßnahmen, um sicherzustellen, dass digitale Angebote den höchsten Standards entsprechen und eine optimale Benutzererfahrung bieten.

Die Durchsetzungsstelle des LBIT arbeitet eng mit öffentlichen Stellen und Unternehmen in Hessen zusammen, um die Barrierefreiheitsvorgaben umzusetzen, während die Überwachungsstelle systematische Prüfungen durchführt und zur kontinuierlichen Verbesserung beiträgt.

Das LBIT hat auch die Zuständigkeit im Rahmen des Barrierefreiheitsstärkungsgesetzes (BFSG) übernommen, was die Marktaufsicht und Umsetzungsunterstützung für die Privatwirtschaft einschließt. Dies unterstreicht die wachsende Bedeutung der Umsetzung und Überwachung digitaler Barrierefreiheitsstandards in einer zunehmend digitalisierten Welt.

Zusätzlich fungiert das LBIT als zentrale Anlaufstelle für Beratung und Weiterbildung im Bereich der barrierefreien IT. Es führt Projekte auf Landes- und Bundesebene durch, wie zum Beispiel die Einführung von ausgewählten Ansprechpersonen für barrierefreie IT in hessischen Landesministerien und anderen öffentlichen Institutionen. Diese RBITs dienen als Single Point of Contact für Anfragen zur barrierefreien IT und verbreiten Informationen über Gesetzesänderungen und technische Aspekte in ihren Ressorts.

Ein weiterer wichtiger Beitrag des LBIT ist die Entwicklung des BaSiS-Standards (Barrierefreie IT, IT-Sicherheit, Datenschutz), der sicherstellen soll, dass gesetzliche und regulatorische Anforderungen in Bezug auf Barrierefreiheit, Informationssicherheit und Datenschutz bei IT-Projekten berücksichtigt werden (LBIT, o. D.).

Durch seine vielfältigen Aktivitäten und seine aktive Beteiligung an verschiedenen Gremien auf Bundes- und Landesebene trägt das LBIT zu

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

einem kontinuierlichen Wissens- und Informationsaustausch bei und erweitert seine Expertise ständig, um auf dem neuesten Stand zu bleiben.

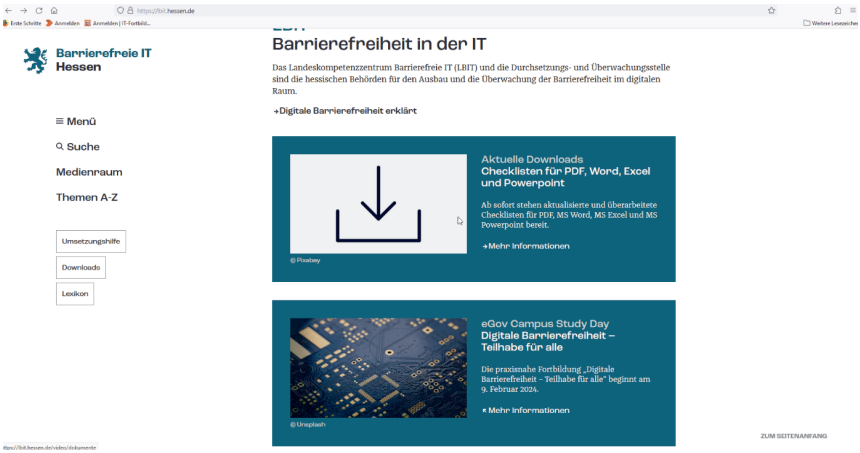


Abb. 6: Website des Landeskompetenzzentrums Barrierefreie IT (LBIT) / Quelle: LBIT

Das Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT (LBIT) bietet auf seiner Webseite (s. Abb. 6) eine umfangreiche Sammlung von Handreichungen, Informationssammlungen und Lernvideos, die sich mit digitaler Barrierefreiheit beschäftigen (LBIT, o. D.). Folgende Checkliste beschäftigt sich mit möglichen Lösungen zu einzelnen digitalen Barrieren:

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Checkliste Neurodiversität

Checkliste neurodiverser Merkmale mit entsprechenden Lösungsstrategien und unterstützenden Hilfsmitteln.

Neurodivergenz	Merkmale	Lösungsansätze und Tools zur digitalen Barrierefreiheit	☐
Autismus	– Probleme bei wechselseitiger sozialer Interaktion – Probleme der Wahrnehmungsverarbeitung	Sprachausgabe/Vorlesefunktion, Speech-to-Text Funktion (Spracherkennung und -eingabe), verlangsamt abspielbare Video- und Audiodateien, Einsatz leicht verständlicher Grafiken, Bilder und ähnlicher Formate mit Alternativtexten, Verwendung von Chatbots	☐
Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS)	– Konzentrationsschwäche – Kurze Aufmerksamkeitsspanne – Überaktivität/Impulsivität	um PINs zu umgehen, eignen sich biometrische Authentifizierungsmechanismen (Gesichts-, Stimm- und Fingerabdruckerkennung auf mobilen Geräten und Laptops), Autokorrektur, Rechtschreibprüfung und -vorschläge, verlangsamt abspielbare Video- und Audiodateien, Einsatz leicht verständlicher Grafiken, Bilder und ähnlicher Formate mit Alternativtexten, Verwendung von Chatbots	☐
Dyskalkulie	Ausgeprägte Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechnens	um PINs zu umgehen, eignen sich biometrische Authentifizierungsmechanismen (Gesichts-, Stimm- und Fingerabdruckerkennung auf mobilen Geräten und Laptops) Verwendung von Chatbots	☐
Legasthenie / Dyslexie	Lese-Rechtschreibstörung	Sprachausgabe / Vorlesefunktion, Speech-to-Text Funktion (Spracherkennung und -eingabe), Autokorrektur, Rechtschreibprüfung und -vorschläge, Vorlesefunktion bei Korrekturvorschlägen, Ein- und Ausblendfunktionen verschiedener Wörter und Textteile, Unterstützungsfunktionen bei der Fehlersuche, Wortvorhersage, Möglichkeit zum Anlegen eigener Wortablagen,	☐

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Neurodivergenz	**Merkmale**	**Lösungsansätze und Tools zur digitalen Barrierefreiheit**	☐
		Einsatz leicht verständlicher Grafiken, Bilder und ähnlicher Formate mit Alternativtexten, Verwendung von Chatbots, Elektronische Texte auf unterschiedliche Weise darstellen: Hintergrundfarbe und Schriftfarbe wählen, Anzahl angezeigte Zeilen, Anzahl Wörter pro Zeile, Buchstabengröße (12-14 Punkt), Abstände zwischen Buchstaben oder Zeilen einstellen, Font nach individueller Vorliebe wählen, Textteile ausblenden lassen, Hörbücher abspielen, elektronische Wörterbuchfunktion, Unterstützung beim Auffinden möglicher Fehler (z. B. bei sehr ähnlichen, aber unterschiedlich geschriebenen Wörtern, beim Setzen von Satzzeichen)	
Dyspraxie	Störung der sequentiellen Anordnung von Einzelbewegungen (z. B. beim Malen, Schreiben)	Speech-to-Text-Lösungen (Spracherkennung und -eingabe), Digitale Zeichenapps, Programmierlernplattformen, Einsatz leicht verständlicher Grafiken, Bilder und ähnlicher Formate mit Alternativtexten, Verwendung von Chatbots	☐
Synästhesie	Verbindung von zwei oder mehr Sinneswahrnehmungen, sodass zum Beispiel Töne als Farben gesehen oder Geschmäcke als Texturen empfunden werden	Digitale Zeichenapps und Programmierlernplattformen, anpassbare Anwendungen, um den unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen gerecht zu werden	☐
Hochbegabung	Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten	Anpassbare E-Learning-Plattformen, Einsatz von Kreativ-Software	☐

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Checkliste Neurodiversität und mögliche Unterstützungen (Quelle: LBIT)

Aus den o. g. Lösungsmöglichkeiten ergeben sich für den Nutzenden erhebliche Vorteile, was anhand des Beispiels der Legasthenie bzw. Dyslexie darstellen lässt:

- Sie erleichtern das Erzielen besserer Ergebnisse, indem sie den Prozess beschleunigen, die Anstrengung reduzieren und Ablenkungen minimieren. Dadurch stehen mehr Ressourcen für die eigentliche Inhaltsarbeit und das Schreiben zur Verfügung.
- Hilfsmittel befähigen dazu, eigenständig mit den Anforderungen umzugehen.
- Es gibt stets verbesserte Produkte, die mit den vorhandenen Geräten und Programmen genutzt werden können, auch kostenfrei.
- Hilfsmittel können als Ausgleich für Nachteile eingesetzt werden (Verband Dyslexie Schweiz, o.D.).

Zudem hat das LBIT die OZG-Hotline (OZG – Onlinezugangsgesetz) ins Leben gerufen. Diese Telefon-Hotline unterstützt Personen bei technischen Fragen zur digitalen Antragstellung (LBIT, o.D.).

6 Unterstützungen im Bereich der Neurodiversität im digitalen Bereich

Die Integration von Online-Tools und digitalen Ressourcen spielt eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung und Ermächtigung von Menschen mit neurodiversen Ausprägungen. Die Fortschritte in der Informationstechnik bieten beispiellose Möglichkeiten, die Herausforderungen, mit denen neurodiverse Individuen konfrontiert sind, zu überwinden und ihre einzigartigen Fähigkeiten und Talente zu fördern. Im Folgenden werden einige Schlüsselkategorien solcher Hilfsmittel und deren Anwendungsbeispiele detailliert beschrieben:

6.1 Kommunikations- und Organisationshilfen

Einige Apps bieten visuelle Unterstützung und strukturierte Planung, die besonders für Menschen mit Autismus oder ADHS hilfreich sein können. Diese Werkzeuge fördern die Selbstständigkeit durch die Verbesserung der Fähigkeit zur Planung und Zeitmanagement und bieten gleichzeitig eine klare und verständliche Kommunikationsform. Die Visualisierung von Tagesabläufen und die Organisation von Aufgaben in überschaubare Schritte

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

können insbesondere Personen mit Schwierigkeiten in der Planung und Strukturierung ihres Alltags unterstützen (ADHS Kompakt, 2023). Weitere Apps bieten bereits Symptomtagebücher und wirken als digitale Therapiebegleitung.

6.2 Lese- und Schreibhilfen

Text-to-Speech-Tools und Speech-to-Text-Lösungen sind von unschätzbarem Wert für Menschen mit Dyslexie oder anderen Lese- und Schreibschwierigkeiten sowie für Menschen mit ADHS. Diese Technologien ermöglichen es den Nutzenden, schriftliche Inhalte in gesprochene Sprache umzuwandeln und umgekehrt, wodurch das Leseverständnis gesteigert wird und der Zugang zu Informationen und die Kommunikation erleichtert werden. Indem sie die Barriere des traditionellen Lesens und Schreibens ergänzen, eröffnen diese Werkzeuge neue Wege zur Wissensaneignung und zum Ausdruck von Gedanken und Ideen (Speaktor, 2023).

6.3 Kreativ- und Lernplattformen

Digitale Zeichenapps und Programmierlernplattformen bieten einzigartige Möglichkeiten für neurodiverse Personen, ihre kreativen und analytischen Fähigkeiten zu entwickeln. Solche Plattformen erlauben es den Nutzenden, ihre Ideen visuell zu explorieren und durch spielerisches Lernen komplexe Problemlösungsfähigkeiten zu erwerben. Diese Tools sind besonders wertvoll, da sie individuelle Lernwege und Ausdrucksformen unterstützen, die außerhalb traditioneller Bildungsmethoden liegen.

6.4 Online-Communities und Unterstützungsnetzwerke

Die Rolle von *Online-Communities* und Foren kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie bieten einen Raum für Austausch, Unterstützung und Verständnis, der oft im realen Leben schwer zu finden ist. Menschen mit neurodiversen Zuständen und ihre Familien finden hier wertvolle Ressourcen, Erfahrungsaustausch und gegenseitige Ermutigung.

6.5 Anpassbare E-Learning-Plattformen

E-Learning-Plattformen mit ihren Anpassungsoptionen ermöglichen einen flexiblen Zugang zu Bildung, der auf die individuellen Bedürfnisse und Lernstile der Nutzenden zugeschnitten ist. Durch die Bereitstellung ver-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schiedener Lernmaterialien und die Möglichkeit zur Anpassung des Lerntempos bieten diese Plattformen eine inklusive Bildungsalternative, die für Menschen mit unterschiedlichsten neurodiversen Zuständen zugänglich ist.

6.6 Fallbeispiel: Microsofts Engagement für Barrierefreiheit

Das Unternehmen Microsoft hat verschiedene Tools und Funktionen entwickelt, die speziell darauf ausgerichtet sind, neurodiversen Menschen oder Personen mit Lernschwierigkeiten zu helfen, ihr Potenzial voll auszuschöpfen. Diese Hilfsmittel sind in verschiedenen Microsoft-Produkten integriert und zielen darauf ab, die Konzentration, das Leseverständnis und die Effizienz zu verbessern.

Ein Hauptmerkmal ist der **Plastische Reader**, der in Microsoft Edge, Word, Outlook, PowerPoint und OneNote verfügbar ist. Dieses Tool verbessert den Lesefluss, das Leseverständnis und die Konzentration, indem es visuelle Ablenkungen minimiert und Anpassungen wie Abstände, Farben und Zoom ermöglicht, um die Lesbarkeit von Webseiten und Dokumenten zu steigern.

Weitere wichtige Funktionen umfassen Anpassungen von Windows, um Ablenkungen zu minimieren und die Übersichtlichkeit zu erhöhen. Dazu gehören ein übersichtlicheres Startmenü, eine klarere Taskleiste und Anpassungsmöglichkeiten für die Taskleiste, Werkzeuge für schnelleres Arbeiten, darunter Textvorschläge, Anpassungen des Textabstands, Lerntools in OneNote, Informationen zu Microsoft Translator und die Verwendung von Microsoft-Editor, Organisationshilfen zur Verbesserung von PowerPoint-Präsentationen, Verwaltung von Microsoft 365-Dateien auf OneDrive, Organisation mit der Kalendertafelansicht und papierlosem Arbeiten mit Microsoft Lens für iOS und Android, Tools zur Effizienzsteigerung durch Tastenkombinationen in Microsoft 365, Windows-Tastaturkurzbefehle für Bedienungshilfen, Suche in Microsoft 365-Apps und schnelles Erledigen von Aufgaben mit "Sie wünschen".

Diese Funktionen und Werkzeuge sind darauf ausgerichtet, neurodiversen Benutzenden und Personen mit Lernschwierigkeiten zu ermöglichen, ihre Arbeit effizienter und effektiver zu gestalten, indem sie individuelle Anpassungen vornehmen können, die ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechen (Stiftung MyHandicap, o.D.).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

7 Die Bedeutung der digitalen Barrierefreiheit für Personen mit Neurodiversitäten

Personen mit neurodiversen Ausprägungen stehen oft vor einzigartigen Herausforderungen in traditionellen Lernumgebungen. Ihre unterschiedlichen Verarbeitungsweisen von Informationen können den Zugang zu Bildungsinhalten erschweren, wenn diese nicht entsprechend angepasst sind. Digitale Barrierefreiheit bedeutet daher mehr als nur den physischen Zugang zu Bildungseinrichtungen; sie umfasst die Gestaltung von Inhalten, Plattformen und Kommunikationswegen, die die vielfältigen Bedürfnisse neurodiverser Lernender berücksichtigen.
Die *Digitale Drehtür* erleichtert Lehrkräften die stärkenorientierte, individuelle Förderung und entlastet Schulleitungen bei der Organisation von außerunterrichtlichen Förderkursen. Sie präsentiert eine umfassende Auswahl qualitätsgesicherter digitaler Enrichment-Angebote, die Kinder und Jugendliche je nach ihren Interessen und Bedürfnissen ergänzend zum regulären Unterricht nutzen können (Kultusministerium Hessen, o.D.).

Die **Digitale Drehtür** ist eine länderübergreifende Bildungsinitiative, die von vielen Bundesländern, darunter Bremen und Hessen, getragen wird. Sie bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ergänzend zum Regelunterricht an digitalen Kursen teilzunehmen, die ihren individuellen Interessen und Begabungen entsprechen. Ziel ist es, Potenziale zu entdecken und zu fördern sowie das selbstregulierte Lernen zu stärken. Die Angebote reichen von Live-Kursen über Selbstlernprogramme bis hin zu Projekträumen und decken ein breites Themenspektrum ab. Die Teilnahme ist für Schülerinnen und Schüler der Partnerschulen kostenfrei.

7.1 Praktische Anwendung und Unterstützung

Die *Digitale Drehtür* setzt die gesetzlichen Anforderungen durch die Bereitstellung von Handreichungen und Checklisten um, die Orientierung für die barrierefreie Gestaltung digitaler Inhalte bieten. Diese Ressourcen sind entscheidend, um Lehrkräfte und technische Teams zu unterstützen, ihre Inhalte zugänglich zu machen. Darüber hinaus wird durch Kooperationen, wie die zwischen dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und dem DIN, sichergestellt, dass die relevanten Normen und Richtlinien für alle zugänglich sind (Digitale Drehtür, 2024).

7.2 Warum ist eine barrierefreie Schule für Personen mit Neurodiversitäten sinnvoll?

Eine barrierefreie Schule, die digitale Zugänglichkeit in den Mittelpunkt stellt, schafft eine Lernumgebung, die die unterschiedlichen Stärken und Herausforderungen von Personen mit Neurodiversitäten anerkennt und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

würdigt. Indem spezifische Bedürfnisse, wie die Verarbeitung von Texten durch Text-to-Speech-Tools für Dyslexiker oder die Unterstützung der Organisation und Planung für Menschen mit ADHS, berücksichtigt werden, können neurodiverse Lernende ihr volles Potenzial entfalten. Dies fördert nicht nur deren schulischen Erfolg, sondern trägt auch zu einem inklusiven Bildungssystem bei, das Vielfalt als Bereicherung begreift.

Einen interessanten Ansatz in diesem Bereich bietet das Universal Design for Learning (UDL). Es hebt die Bedeutung eines inklusiven und flexiblen Lehransatzes hervor, der darauf abzielt, allen Lernenden, insbesondere denen mit neurodiversen Hintergründen, gerecht zu werden. UDL basiert auf der Prämisse, dass Lehrmittel und -methoden so gestaltet sein sollten, dass sie eine Vielzahl von Lernstilen und Fähigkeiten berücksichtigen. Dies umfasst die Bereitstellung von Lehrmaterialien in alternativen Formaten wie Audioaufnahmen oder digitalen Text-to-Speech-Optionen, um Schülern, die Schwierigkeiten beim Lesen oder Verarbeiten schriftlicher Texte haben, entgegenzukommen (ETH, o.D.).

Die Implementierung digitaler Barrierefreiheit gemäß den Anforderungen der BITV 2.0 und der EN 301 549 ist somit ein entscheidender Schritt zur Förderung der Chancengleichheit und Teilhabe aller Lernenden. Es ermöglicht eine Bildungserfahrung, die auf die Vielfalt der Lernendenpopulation eingeht und sicherstellt, dass jeder Einzelne nach seinen Fähigkeiten gefördert wird. Eine solche Umgebung ist nicht nur für Personen mit Neurodiversitäten sinnvoll, sondern bereichert die gesamte schulische Gemeinschaft, indem sie ein tieferes Verständnis für die unterschiedlichen Wege des Lernens und der Interaktion fördert.

8 Ausblick Künstliche Intelligenz:

Künstliche Intelligenz (KI) eröffnet ein breites Spektrum an Möglichkeiten für Menschen mit Neurodiversität, indem sie individuelle Bedürfnisse erkennt und adressiert, die Zugänglichkeit erhöht und Lern- sowie Arbeitsumgebungen anpasst. KI-Technologien können dazu beitragen, Barrieren abzubauen und Inklusion sowie Chancengleichheit zu fördern.

8.1 Personalisierte Lernumgebungen

KI kann Lernplattformen anbieten, die auf die individuellen Bedürfnisse von Lernenden mit neurodiversen Hintergründen zugeschnitten sind. Durch adaptives Lernen kann die KI das Tempo, den Schwierigkeitsgrad

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und die Art der präsentierten Informationen anpassen, um den Lernprozess für jede Person zu optimieren. Diese personalisierten Ansätze können besonders hilfreich für Menschen mit Dyslexie oder ADHS sein, indem sie beispielsweise textbasierte Inhalte durch visuelle oder interaktive Elemente ergänzen.

8.2 Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten

Für Menschen im Autismus-Spektrum kann die Interaktion und Kommunikation mit anderen eine Herausforderung darstellen. KI-gestützte Anwendungen können dabei helfen, soziale Fähigkeiten zu trainieren und zu verbessern, etwa durch Simulationen sozialer Interaktionen oder durch Bereitstellung von Feedback in Echtzeit. Darüber hinaus können Spracherkennung und -erarbeitungstechnik Menschen mit Sprachschwierigkeiten unterstützen, indem sie gesprochene in geschriebene Sprache umwandeln oder umgekehrt.

8.3 Arbeitsplatzanpassung und Zugänglichkeit

KI kann den Arbeitsplatz für Menschen mit Neurodiversität zugänglicher machen. Durch Tools zur Spracherkennung, automatisierte Untertitelung bei Videokonferenzen oder spezialisierte Chatbots, die Anweisungen und Informationen in leichter verständliche Formate umwandeln, können Kommunikations- und Verständnisbarrieren reduziert werden. Des Weiteren ermöglichen KI-basierte Anpassungen von Arbeitsabläufen eine flexiblere Gestaltung des Arbeitsalltags, was insbesondere Menschen mit ADHS zugutekommen kann.

8.4 Vorhersage und Früherkennung

KI-Systeme sind in der Lage, Muster in großen Datenmengen zu erkennen und können somit potenziell bei der Früherkennung von neurodiversen Bedingungen helfen. Durch die Analyse von Verhaltensdaten könnten Anzeichen für bestimmte neurologische Zustände früher erkannt und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet werden.

8.5 Herausforderungen und ethische Überlegungen

Trotz des großen Potenzials müssen bei der Implementierung von KI-Lösungen für Menschen mit Neurodiversität auch ethische Aspekte berücksichtigt

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

werden. Datenschutz, die Sicherheit persönlicher Informationen und die Vermeidung von Bias sind zentrale Themen. Es ist wichtig, dass die Entwicklung solcher Technologien in enger Zusammenarbeit mit Betroffenen stattfindet, um sicherzustellen, dass die Lösungen ihre Bedürfnisse adäquat adressieren und ihre Autonomie respektieren (Siemens Healthineers, o.D.).

KI bietet vielversprechende Ansätze, um die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Menschen mit Neurodiversität zu verbessern. Durch personalisierte Unterstützung und Anpassung an individuelle Bedürfnisse kann die Technologie dazu beitragen, Barrieren abzubauen und eine inklusivere Gesellschaft zu fördern. Allerdings sind dies noch eher perspektivische Aussichten und die Entwicklungen müssen sich in den nächsten Jahren durch Erfahrungswerte etablieren.

9 Barrierefreiheitsstärkungssgesetz, Chancengleichheit für Nutzende als Wettbewerbsvorteil

Am 28. Juni 2019 trat die Richtlinie (EU) 2019/882 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. April 2019, in der die Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen, der sogenannte European Accessibility Act (EAA), in Kraft. Mit dem EAA soll sichergestellt werden, dass Menschen mit Behinderungen und ältere Menschen uneingeschränkten Zugang zu digitalen Dienstleistungen und Produkten haben.

Mit dem Barrierefreiheitsstärkungsgesetz (BFSG), wurde am 22. Juni 2021 der European Accessibility Act (EAA) in nationales Recht überführt. Die Verordnung zum Barrierefreiheitsstärkungsgesetz (BFSGV) wurde am 15. Juni 2022 verabschiedet und definiert Barrierefreiheitsanforderungen für Produkte und Dienstleistungen, die ab dem 28. Juni 2025 in den Verkehr gebracht bzw. für Verbraucher:innen erbracht werden (Horcher, 2024). Mit dem BFSG werden erstmals auch Unternehmen der Privatwirtschaft verpflichtet, bestimmte Produkte und Dienstleistungen barrierefrei anzubieten.

Unternehmen im Bereich Herstellung, Handel und Import sowie Dienstleistende fallen unter den Anwendungsbereich des BFSG (s. Abb. 7). Eine besondere Ausnahme gilt für Kleinstunternehmen mit weniger als zehn Beschäftigten und einem Jahresumsatz von höchstens 2 Millionen Euro. Sie sind von Bestimmungen des Gesetzes befreit, sofern sie keine der betroffenen Produkte oder Dienstleistungen vertreiben (Horcher, 2024).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Abb. 7: Vom BFSG erfasste Produkte und Dienstleistungen / Quelle: LBIT

Das bevorstehende Barrierefreiheitsstärkungsgesetz wird nicht nur das soziale und kulturelle Umfeld in Deutschland positiv beeinflussen, sondern bietet auch spezifische Vorteile für die Privatwirtschaft. Unternehmen, die sich proaktiv auf die Implementierung der erweiterten Barrierefreiheitsstandards vorbereiten, können auf vielfältige Weise profitieren, insbesondere im Hinblick auf die Erweiterung ihres Kundenkreises, die Steigerung ihres Wettbewerbsvorteils und die Verbesserung ihrer Reputation als inklusiver Arbeitgebende.

9.1 Erweiterter Kundenkreis und Marktzugang

Durch die Anpassung ihrer Produkte, Dienstleistungen und digitalen Angebote an die Anforderungen der digitalen Barrierefreiheit öffnen Unternehmen ihre Türen für einen breiteren Kundenkreis. Menschen mit neurodiversen Zuständen und anderen Beeinträchtigungen stellen einen bedeutenden Teil der Bevölkerung dar. Indem Unternehmen ihre Zugänglichkeit verbessern, erschließen sie das wirtschaftliche Potenzial dieses bisher unterversorgten Marktes. Die Erreichbarkeit für alle Nutzendengruppen kann die Kundenzufriedenheit steigern, die Kundenbindung erhöhen und neue Absatzmöglichkeiten schaffen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

9.2 Wettbewerbsvorteil durch Inklusion

Unternehmen, die in Barrierefreiheit und Inklusion investieren, differenzieren sich deutlich von ihren Mitbewerbenden. In einer zunehmend vernetzten und bewussten Gesellschaft schätzen Kundinnen und Kunden Unternehmen, die soziale Verantwortung zeigen und aktiv zur Schaffung einer inklusiven Gesellschaft beitragen. Die Implementierung der Standards des Barrierefreiheitsstärkungsgesetzes kann somit zu einem signifikanten Wettbewerbsvorteil führen, indem sie die Markenwahrnehmung verbessert und dem Unternehmen einen Vorsprung in Sachen sozialer Innovation verschafft.

9.3 Positive Unternehmensreputation und Arbeitgebermarke

Die Bemühungen eines Unternehmens um Barrierefreiheit und Inklusion haben einen direkten Einfluss auf seine Reputation und Attraktivität für Arbeitnehmende. In einer Zeit, in der der Kampf um Fachkräfte intensiver wird, kann sich ein inklusives Arbeitsumfeld als entscheidender Faktor erweisen, um talentierte Mitarbeitende zu gewinnen und zu halten. Unternehmen, die eine Kultur der Vielfalt und Inklusion fördern, signalisieren potenziellen Mitarbeitenden, dass sie einen wertschätzenden und unterstützenden Arbeitsplatz bieten. Dies kann insbesondere für neurodiverse Talente attraktiv sein, die in einem solchen Umfeld ihre volle Leistungsfähigkeit entfalten können. Zudem verbessert die proaktive Umsetzung gesetzlicher Anforderungen zur Barrierefreiheit die Außendarstellung des Unternehmens und stärkt das Vertrauen bei Kundinnen und Kunden, Mitarbeitenden und Partnerinnen und Partnern.

Das Barrierefreiheitsstärkungsgesetz ist nicht nur eine rechtliche Verpflichtung, sondern bietet der Privatwirtschaft eine hervorragende Gelegenheit, ihre Marktposition zu stärken, neue Konsumbereiche zu erschließen und Unternehmen als attraktive Arbeitgebende in Erscheinung treten zu lassen. Die Investition in Barrierefreiheit und Inklusion ist somit eine Investition in die Zukunftsfähigkeit des Unternehmens. Sie trägt dazu bei, eine inklusive Gesellschaft zu fördern, in der Vielfalt als Bereicherung verstanden wird und jeder die Möglichkeit hat, seinen Beitrag zu leisten und an der gemeinsamen Entwicklung teilzuhaben.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

10 Gesamtfazit

Die Auseinandersetzung mit Neurodiversität unterstreicht die zentrale Rolle der Informationstechnik (IT) bei der Unterstützung von Menschen mit neurodiversen Ausprägungen, wobei digitale Barrierefreiheit als grundlegende Voraussetzung für maßgeschneiderte IT-Lösungen hervorgehoben wird. Diese Lösungen, die von intuitiven Benutzeroberflächen bis zu spezialisierten Software-Anwendungen reichen, sind nicht nur auf individueller Ebene von Bedeutung, sondern bieten auch erhebliche Vorteile für die Wirtschaft.

Durch die Implementierung digitaler Barrierefreiheit profitieren Unternehmen von einem erweiterten Zugang zu einem diverseren Talentpool. Menschen mit Neurodiversität bringen oft einzigartige Perspektiven und Fähigkeiten mit, die in der Wirtschaft hochgeschätzt werden, wie außergewöhnliche Problemlösungskompetenzen, Detailgenauigkeit und innovative Denkansätze. Indem Arbeitsumgebungen und Technologien barrierefrei gestaltet werden, können Unternehmen diese Talente besser nutzen und fördern, was zu einer Steigerung der Kreativität und Produktivität führt.

Zudem erweitert ein inklusiver Ansatz in der IT-Entwicklung den potenziellen Markt für Produkte und Dienstleistungen. Barrierefreie Lösungen sprechen eine breitere Nutzendenbasis an, einschließlich der wachsenden Zahl älterer Menschen, die ähnliche Bedürfnisse bzw. Ansprüche an digitale Angebote haben wie Personen mit Neurodiversität. Diese Erweiterung des Marktzugangs kann zu Umsatzsteigerungen und einer stärkeren Marktpositionierung führen.

Darüber hinaus kann die Fokussierung auf digitale Barrierefreiheit Unternehmen dabei helfen, regulatorische Anforderungen zu erfüllen und Reputationsrisiken zu mindern. Viele Länder haben Gesetze und Richtlinien eingeführt, die Barrierefreiheit in digitalen Angeboten vorschreiben. Unternehmen, die diese Anforderungen proaktiv adressieren, vermeiden potenzielle Strafen und stärken gleichzeitig ihr Image als sozial verantwortlich Handelnde.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Betonung auf digitale Barrierefreiheit und die Entwicklung von spezifischen IT-Lösungen für Menschen mit Neurodiversität nicht nur die Inklusion und Teilhabe aller Menschen am digitalen Wandel fördert, sondern auch signifikante wirtschaftliche Vorteile mit sich bringt. Diese reichen von der Erschließung neuer Talent- sowie Kundinnen- und Kundengruppen über Produktivitätssteigerungen bis hin zur Erfüllung gesetzlicher Anforderungen und der Verbesserung des Unternehmensimages. Somit ist die Investition in barrierefreie Technologien eine strategische Entscheidung, die eine zukunftsfähige, gerechte und inklusive

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gesellschaft unterstützt und gleichzeitig das Wachstum und die Innovationskraft der Wirtschaft fördert.

Prof. Dr. Erdmuthe Meyer zu Bexten studierte Informatik mit Nebenfach Theoretische Medizin und promovierte im Bereich User Interface von analogen und digitalen Schaltungen. Seit 1992 beschäftigt sie sich intensiv mit digitaler Barrierefreiheit, nachdem sie an der Universität Dortmund ihre erste Vorlesung zu graphischen-ergonomischen Benutzeroberflächen hielt. Seit September 2018 ist sie die Beauftragte der Hessischen Landesregierung für barrierefreie IT und digitale Teilhabe, zudem leitet sie das Hessische Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT (LBIT), das öffentliche Stellen bei der Umsetzung digitaler Barrierefreiheit unterstützt. Zusätzlich ist sie Leiterin der Durchsetzungs- und Überwachungsstelle in Hessen. Sie ist in verschiedenen Arbeitsgruppen auf Bundes- und Landesebene aktiv und entwickelt im LBIT zahlreiche Ressourcen zur barrierefreien Gestaltung von Dokumenten, Webseiten und mobilen Anwendungen.

Randy Uelman studierte Politikwissenschaften und Soziologie mit Schwerpunkt Verwaltung, Staats- und Regierungslehre sowie Governance. Seit 2018 war er Dezernent für Grundsatzangelegenheiten der Migrationsverwaltung des Landes Hessen, bevor er zur Stabsstelle des Regierungsvizepräsidenten abgeordnet wurde. Hier vertiefte er seine praktischen Kenntnisse der Governance und Verwaltungsoptimierung. Seit 2022 bringt er seine Expertise in die Arbeit des Landeskompetenzzentrums Barrierefreie IT ein. Als stellvertretender Stabsstellenleiter setzt er Ansätze der Governance-Forschung und des Changemanagements ein, um barrierefreie Informationstechnik zu fördern. Uelman verfolgt das Ziel, die Verbindung von geisteswissenschaftlichen und technischen Ansätzen für barrierefreie IT weiter zu stärken.

Literatur

4pub GmbH. (24. April 2024). https://www.lernen.net/artikel/synaesthesie-21949/

Adda Attention Deficit Disorder Association. (2023). https://add.org/adhd-facts/

ADHS Kompakt e.V.. (9. Januar 2023). https://adhs-kompakt.de/adhs-apps/

Aktion Mensch. (24. April 2024) https://aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/aktion-mensch-testbericht-onlineshops_062023.pdf.

BMI. Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2024). https://www.barrierefreiheit-dienstekonsolidierung.bund.de/Webs/PB/DE/standardanforderungskatalog/standardanforderungskatalog-node.html

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ETH Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. (24. April 2024). https://ethz.ch/de/die-eth-zuerich/lehre/e-accessibility/faq-quick-wins/neurodiversity.html

Hillebrand, B. (24. April 2024). https://www.hrm.de/kognitive-vielfalt-der-autismus-faktor-als-wettbewerbsvorteil. Mannheim: HRM Institute GmbH & Co. KG

Horcher, G. (2024). *Barrierefreiheit kommunizieren für Unternehmen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

ITZBund. (2024). https://www.barrierefreiheit-dienstekonsolidierung.bund.de/Webs/PB/DE/gesetze-und-richtlinien/wcag/wcag_2_2/wcag-2-2-node.html

Kultusministerium Hessen. (24. April 2024). https://kultus.hessen.de/unterricht/begabungs-und-begabtenfoerderung/digitale-drehtuer-hessen

Digitale Drehtür. Landesinstitut für Schule Bremen. (11. November 2024). https://digitale-drehtuer.de/

LBIT. Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT. (23. April 2024). *Checkliste Kontraste und Farben.* https://lbit.hessen.de/sites/lbit.hessen.de/files/2022-08/checkliste_kontraste_und_farben.pdf

LBIT. Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT. (24. April 2024). https://lbit.hessen.de/oeffentliche-stellen/allgemeine-anforderungen-der-barrierefreien-it

LBIT. Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT. (24. April 2024). https://lbit.hessen.de/oeffentliche-stellen/handreichungen-publikationen

LBIT. Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT. (23. April 2024). *Leichte Sprache und Deutsche Gebärdensprache in digitalen Angeboten.* https://lbit.hessen.de/video/leichte-sprache-und-deutsche-gebaerdensprache-in-digitalen-angeboten

LBIT. Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT. (24. April 2024). https://lbit.hessen.de/video/erklaerung-zur-barrierefreiheit

LBIT. Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT. (24. April 2024). https://lbit.hessen.de/ueber-uns/durchsetzungsstelle

LBIT. Landeskompetenzzentrum Barrierefreie IT. (24. April 2024). https://lbit.hessen.de/oeffentliche-stellen/handreichungen-publikationen

Neuropsychiatrisches Zentrum Hamburg-Altona NPZ GmbH. (2024). https://www.npz-hamburg.de/dyspraxie-und-dyslexie/

Rommel, J. (2024). https://hochschulforumdigitalisierung.de/hochschullehre-neurodivers/. Essen: HDF Hochschulforum Digitalisierung

Peter, U. / Lühr, H.-H. (2021). *Handbuch Digitale Teilhabe und Barrierefreiheit*. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag

Schäfers, M. / Welti, F. (2021). *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Scheibe, A. (27. August 2023). *Synästhesie: 5 Formen & 5 Tipps zum Umgang + Selbsttest. lernen.net.* https://www.lernen.net/artikel/synaesthesie-21949/

Siemens Healthineers. (24. April 2024). https://www.siemens-healthineers.com/deu/perspectives/neurodiversity-in-the-workplace

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Speaktor. (13 Juli 2023). https://speaktor.com/de/text-to-speech-adhd/

Statista GmbH. (2. Januar 2024). *Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderung in Deutschland bis 2017.* https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1258663/umfrage/menschen-mit-beeintraechtigungen/.

Statistisches Bundesamt. (24. April 2024). *Demografischer Wandel.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/_inhalt.html

Statistisches Bundesamt. (24. April 2024). *Schwerbehinderte Menschen am Jahresende. (o. D.)* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Tabellen/geschlecht-behinderung.html.

Stiftung MyHandicap. (24. April 2024). https://www.enableme.ch/de/artikel/features-fur-neurodiverse-menschen-11374

Tübinger Institut für Hochbegabung. (29. Januar 2023). https://www.tuebingerinstitut-hb.de/informationen-ueber-hochbegabung/was-versteht-man-unter-hochbegabung/

Überwachungsstelle des Bundes für Barrierefreiheit von Informationstechnik. (2024). *Handlungsempfehlung für die Ausschreibung von DGS Videos. In AG Deutsche Gebärdensprache, Deutsche Rentenversicherung Knappschaft-Bahn-See & Hochschule der Medien Stuttgart, Handlungsempfehlung für die Ausschreibung von DGS Videos* (S. 1–12). https://handreichungen.bfit-bund.de/handlungsempfehlung-ausschreibung-dgs-videos/docs/Handlungsempfehlung-Ausschreibung-DGS-Videos.pdf

Verband Dyslexie Schweiz (VDS), (24. April 2024). *Hilfsmittel und unterstützende Technologien (Legasthenie)*. https://www.verband-dyslexie.ch/Hilfsmittel.html#:~:text=F%C3%BCr%20das%20Lesen%20und%20Schreiben,die%20unterst%C3%BCtzenden%20Technologien%20*(UT)*

web-vision GmbH. (24. April 2024). https://www.web-vision.de/barrierefreiheit-fuer-websites-und-online-shops-wird-fuer-privatwirtschaft-ab-2025-zur-pflicht.html

Zimmermann, G. (2023). *Barrierefreie Dokumente in Lernkontexten*. Bochum: Deutsche Rentenversicherung Knappschaft-Bahn-See

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rainer Becker

Legasthenie: Herausforderungen und Begleiterscheinungen

Dieser Beitrag beleuchtet die Herausforderungen und Begleiterscheinungen von Legasthenie, die oft weniger beachtet werden. Basierend auf persönlichen Erfahrungen und Gesprächen wird aufgezeigt, dass Legasthenie etwa zwei Schüler pro Klasse betrifft. Gleichzeitig wird darauf eingegangen, welche ethischen sowie ökonomischen Konsequenzen dies für den Fachkräftemangel in Deutschland hat. Es wird kritisiert, dass die Unterstützung legasthener Schüler oft zu spät oder unzureichend erfolgt. Die Notwendigkeit einer frühzeitigen und intensiven Förderung wird hervorgehoben. Zudem wird die Relevanz schriftlicher Fähigkeiten in Auswahlverfahren hinterfragt, insbesondere vor dem Hintergrund moderner digitaler Hilfsmittel. Der Beitrag fordert Reformen, um Menschen mit Legasthenie gerechte Chancen zu bieten und den Fachkräftemangel zu bewältigen. Eine inklusive Bildungspolitik, die frühzeitig auf die Bedürfnisse von Legasthenikern eingeht, wird als entscheidend angesehen, um alle Talente optimal zu fördern.

1 Einführung

Als Ehrenvorsitzender der Deutschen Kinderhilfe möchte ich mit diesem Beitrag einen Fokus auf die mit Legasthenie verbundenen Randerscheinungen richten, die entweder weniger bekannt zu sein oder die aus dem Blick zu geraten scheinen.
Durch die häufige sehr konstruktive Zusammenarbeit der Deutschen Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e. V., die auch betroffene Schülerinnen und Schüler unterstützte, mit dem Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V. lernte ich im Laufe der Jahre viele Experten und Betroffene bis hin zum Politiker Bodo Ramelow kennen und begann, auch meine eigene Einstellung zu dem Thema intensiv zu reflektieren und zu hinterfragen. Es passt nicht mehr in die Zeit, ein Problem von heute halbherzig mit einer Sichtweise von gestern angehen zu wollen. Und die Probleme von Schüler:innen mit Teilleistungsstörungen dürfen nicht länger kleingeredet oder kleingeschrieben werden.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aktuell bescheinigen Expert:innen, dass in jeder deutschen Schulklasse durchschnittlich ca. zwei Schüler:innen sitzen, die von Legasthenie im Sinne von Störungen des Lesens, Rechtschreibens oder einer Kombination davon betroffen sind. Es scheint daher um ein Problem zu gehen, das zehntausende von Schüler:innen betrifft (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie, 2018).

Für den Verfasser dieser Zeilen ist dies nicht nur ethisch sehr spannend, sondern auch ökonomisch. Denn vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in Deutschland müssen wir uns die Frage stellen, ob es sich unser Land überhaupt noch erlauben kann, weiterhin so gleichgültig mit den Problemen sehr vieler junger Menschen umzugehen, die doch dringend auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden.

Legasthenie ist offiziell keine Krankheit im Sinne des ICD10-Katalogs von Mediziner:innen, sondern (nur) eine Teilleistungsstörung, was bedeutet, dass die Krankenkassen in diesem Fall nicht zuständig sind. Es handelt sich somit um eine Behinderung. Dabei kann Legasthenie bei den Betroffenen im schlimmsten Fall zu Folgekrankheiten wie emotionalen Störungen führen, die dann wiederum in den Zuständigkeitsbereich der Krankenkassen fallen.

In den nachfolgenden Ausführungen soll und wird es allerdings bewusst nicht um Definitionsversuche oder eine Diskussion der Diagnosestellung gehen. Der Verfasser wird vielmehr seine Wahrnehmungen aus dem Arbeitsleben als Polizeidirektor und Hochschuldozent und Erfahrungen als Vorsitzender der Deutschen Kinderhilfe darlegen und daraus resultierend Problemen von Menschen, die an Legasthenie leiden, vorstellen und hieraus Forschungsbedarfe und politische Forderungen ableiten.

2 Herausforderungen für legasthene Schüler:innen - Lernen, als Verlierer zu gelten

Die möglichst fehlerfreie Beherrschung der deutschen Sprache spielt bereits in der Schule, auch in anderen Unterrichtsfächern als nur in Deutsch, eine wichtige Rolle. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler insbesondere im Fach Deutsch mangelhafte oder ungenügende Leistungen bescheinigt bekommt, ist dies nicht nur eine objektive Leistungsbewertung, sondern zugleich die schmerzhafte Erfahrung, versagt zu haben. Selbst gut gemeinte Worte des Lehrers bzw. der Lehrerin oder elterlicher Trost können in aller Regel nicht das Ergebnis des Vergleichs mit anderen Schüler:innen kompensieren. Kinder vergleichen sich gerne und oft mit anderen Kindern. Wenn Schüler:in-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nen als anders gelten und/oder dies so empfinden, können dadurch Probleme im sozialen Miteinander begünstigt werden. Wer gelernt hat, (immer wieder) zu versagen, der versagt am Ende, weil er es so gelernt hat. Eine wichtige Voraussetzung für Erfolg ist erst einmal Selbstvertrauen, aber wie soll eine Schülerin bzw. ein Schüler lernen, sich selber zu vertrauen, wenn sie oder er immer wieder über Jahre gelernt hat, die geforderten Leistungen nicht zu erfüllen? Es ist daher notwendig, dass die offizielle Förderung von Schüler:innen mit Legasthenie bereits vor der 3. Klasse beginnt, um sicherzustellen, dass sie die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten entwickeln, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen und ihr Selbstvertrauen aufzubauen (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie, 2024; Endlich, Lenhard, & Marx, 2019).

Wer immer wieder verliert, glaubt früher oder später ein Verlierer zu sein. Es mag Betroffene geben, die hiergegen eine angemessene Resilienz entwickeln, aber ebenso kann so etwas auch krank machen. In diesem Fall würde dann zumindest an den gesundheitlichen Folgen der Legasthenie medizinisch gearbeitet – in aller Regel zu spät für zukünftige begabungsangemessene Lernerfolge. Die verschiedenen Bundesländer haben beim Umgang mit Legasthenie unterschiedliche Förderprogramme und unterschiedliche Hilfestellungen in Form von Nachteilsausgleichen (Lernförderung, o.J.). So kann es sein, dass der erwähnte Nachteilsausgleich in einem Bundesland ab Klasse 10 endet und in einem anderen bis zur Hochschulreife eingeräumt wird. Und in den Hochschulen werden nach Kenntnis des Verfassers Legastheniker gefördert und nicht ausgesondert. Nur wie soll ein begabter Legastheniker einen Studienplatz an einer Hochschule belegen können, wenn sein Nachteilsausgleich in Klasse 10 endet? Der Verfasser kritisiert, dass der Lernerfolg von Schüler:innen mit Legasthenie aktuell vom Wohnsitz der Eltern abhängig ist. So etwas kann und darf nicht sein. Einheitliche Erlasse sind unerlässlich, um sicherzustellen, dass Schüler:innen mit Legasthenie gleiche Chancen auf Bildung und Erfolg haben. Die gegenwärtige Situation, in der der Lernerfolg von ihrem Wohnsitz abhängig ist, ist inakzeptabel und muss dringend reformiert werden.

Zu bedenken ist auch, dass Nachteilsausgleiche, so es sie denn gibt, u. U. aber auch zu Konflikten mit Mitschüler:innen führen können, die sich wiederum durch die Ungleichbehandlung im Nachteil fühlen. Für die Lehrkräfte betroffener Schüler:innen stellt dies eine zusätzliche pädagogische Herausforderung dar. Müssen Lehrkräfte viele Schuler:innen in einer Klasse gleichzeitig betreuen, bleibt weniger Zeit für die Förderung und Lernunterstützung der einzelnen Kinder. Die bildungspolitische Forderung an die verantwortlichen Politiker:innen in den Ländern kann daher nur lauten, von Legasthenie Betroffene so früh wie möglich so intensiv wie

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

möglich nach gleichen Standards zu fördern und Regelungen in Bezug auf Nachteilsausgleiche bis zur allgemeinen Hochschulreife – bundeseinheitlich und transparent zu gestalten. So etwas kostet Personal und Geld – Ressourcen, die es zu investieren lohnt. Zu vermuten ist darüber hinaus, dass auch kleinere Klassen, in denen Lehrkräfte mehr Zeit für einzelne Schüler:innen haben, Entlastung schaffen könnten.

3 Legasthenie in Auswahlverfahren und Einstellungstests - Die Rolle schriftlicher Fähigkeiten in Zeiten digitaler Unterstützung

Noch immer wird in diversen Einstellungstests für Schulabsolvent:innen die möglichst fehlerfreie Beherrschung der deutschen Schriftsprache verlangt. Inwieweit dies im Allgemeinen wirklich noch erforderlich erscheint, muss – von Monat zu Monat mehr –stark angezweifelt werden. Bereits seit vielen Jahren gibt es auf unseren Computern Rechtschreibprogramme, die Fehler der Schreibenden erkennen und berichtigen und aktuell ist eine sich immer schneller weiter entwickelnde künstliche Intelligenz zu registrieren, die eine immer bessere und fehlerfreie Textverarbeitung ermöglicht. Auch ist bei nicht wenigen Berufen zu hinterfragen, ob der Rechtschreibtest berufspraktische Relevanz besitzt.

Ein Anstoß zur Diskussion vor dem Hintergrund wachsender digitaler Möglichkeiten und Unterstützung durch KI: Warum muss ein Rettungsassistent ein Diktat so fehlerfrei wie möglich schreiben, um Rettungsassistent werden zu können? Prinzipiell soll dieser Kranke oder Verletzte bestmöglich erstversorgen, die schriftlichen Kompetenzen scheinen durch den möglichen Einsatz von Diktiersoftware weniger relevant. Zuweilen wird im Gegenzug angeführt, dass Bezeichnungen der Medikamente nicht verwechselt werden sollen, hierbei sollte man bedenken, dass das Medizinstudium bereits mit Nachteilsausgleichen arbeitet und somit legasthene Ärzt:innen Vorgesetze der Rettungsassistenten sein können (diese dürfen ebenfalls keine Medikamente verwechseln). Es könnte geprüft werden, ob diese Voraussetzungen der Schriftsprache in der aktuellen technischen Entwicklung noch zeitgemäß sind.

Ein weiteres Beispiel aus meiner Erfahrung als Polizeidirektor verdeutlicht diese Thematik: Bewerber für den Polizeidienst scheitern manchmal an Rechtschreibtests (Bundespolizei, 2023) aufgrund von Legasthenie. Natürlich müssen Polizeibeamte Berichte schreiben, aber auch ihnen steht heutzutage unterstützende Technik wie Sprachsoftware zur Verfügung und zudem ein Team von Kolleg:innen, in dem jeder seine Stärken einbringt

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und die Schwächen des anderen kompensiert. Daher könnte überlegt werden, ob bei Einstellungsprüfungen im Polizeidienst ähnliche Nachteilsausgleiche wie an Hochschulen, etwa in den Rechtswissenschaften, gewährt werden sollten. Aus meiner Diensterfahrung ist auf den meisten Dienstposten der Polizei eine fehlerfreie Beherrschung der Rechtschreibung als Individual-Leistung mittlerweile weitgehend entbehrlich geworden. Wichtig ist zu wissen, dass Bewerbende mit Nachteilsausgleichen sogar Rechtswissenschaften studieren können, um dann ein Masterstudium an der Deutschen Hochschule der Polizei zu absolvieren und danach Leitende von Dienststellen zu werden. Gleiche Zugeständnisse hinsichtlich eines Nachteilsausgleichs für den Polizeidienst aller Stufen wären wünschenswert.

Mittlerweile scheint man immerhin zu beginnen, sich in Ansätzen anzupassen und Ausnahmen nach Einzelfallprüfung zuzulassen.

Nach Auffassung des Verfassers bedarf es jedoch einer umfassenden Überarbeitung von Einstellungstests und Prüfungsordnungen, insbesondere im öffentlichen Dienst, um Legasthenikern endlich eine angemessene Chancengleichheit nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung zu ermöglichen.

Ebenfalls betroffen von diesen Überlegungen sind Berufsfelder wie die Feuerwehr (Stadt Dortmund, o-ö. D.) oder die Pflege (Guth, Mery, & Mohr, 2019), die jedoch in diesem Beitrag jedoch nicht weiter behandelt werden.

Eine systematische und aktuelle Synopse über die Reglungen in unterschiedlichen Berufsfeldern könnte hier einen Mehrwert darstellen. Dadurch könnten nicht mehr praxisrelevante Barrieren abgebaut werden und interessierten Bewerber:innen Zugang zu nachgefragten Berufen ermöglicht werden. Eine derartige systematische Untersuchung sollte nicht nur aus ethischen Gründen erfolgen, sondern auch, um mehr gutes Personal für die Bewältigung des Fachkräftemangels in Deutschland zu gewinnen. Statt starren Lern- und Leistungsanforderungen sollte die Vielfalt der individuellen Fähigkeiten und Talente jedes Schülers und jeder Schülerin anerkannt und gefördert werden, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der jeder sein volles Potenzial entfalten kann.

Zusammenfassend soll auf die Notwendigkeit auch für Legastheniker:innen faire Einstellungstests im öffentlichen Dienst hingewiesen werden. Es ist aber generell wichtig, die Relevanz von Rechtschreibkenntnissen für weitere Berufe zu untersuchen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Eine Sensibilisierung für benachteiligende selektive Prozesse erscheint zur Gewährleistung fairer Chancen für alle notwendig.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

4 Integration und Inklusion: Deutschkenntnisse und berufliche Perspektiven für ausländische Fachkräfte und Legastheniker:innen

Die Anwerbung von Fachkräften aus dem Ausland stellt zumindest teilweise eine wertvolle Möglichkeit dar, den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften in Deutschland zu decken. Dabei ist aber zu beachten, dass die so angeworbenen Fachkräfte zumindest teilweise in ihrem eigenen Land fehlen und dort dann zu einem eigenen Fachkräftemangel führen können. Die Anforderung an ausländische Fachkräfte, Deutschkenntnisse auf dem B1-Niveau nachzuweisen, ist ein sinnvoller Schritt, um sicherzustellen, dass sie sich im Alltag und im Arbeitsleben gut verständigen können.

B1-Niveau bedeutet: „Sie können viel verstehen. Sie können etwas über vertraute Themen und persönliche Interessen sagen. Sie können über Erfahrungen und Ereignisse, Träume, Hoffnungen und Ziele sprechen. Sie können zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben".

Als Gedankenexperiment fragt sich der Verfasser, ob die Voraussetzungen des B1-Niveaus in Auswahlverfahren auch für Legastheniker mit Deutsch als Muttersprache Anwendung finden könnten? Dies könnte dazu führen, dass Menschen mit Legasthenie auf dem Arbeitsmarkt mehr Möglichkeiten erhalten, sich für ihren Wunschberuf zu qualifizieren. Die Förderung von Menschen mit Legasthenie und anderen Teilleistungsstörungen ist ein wichtiger Schritt, um sicherzustellen, dass sie ihr volles Potenzial entfalten können. Indem wir sicherstellen, dass alle Menschen, unabhängig von ihren individuellen Herausforderungen, gleiche Chancen erhalten, könnten wir eine inklusive Gesellschaft aufbauen, die von Vielfalt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist.

In dieser Hinsicht ist es entscheidend, dass sowohl ausländische Fachkräfte als auch Menschen mit Legasthenie die notwendige Unterstützung erhalten, um erfolgreich in Deutschland zu leben und zu arbeiten. Indem wir ihre Talente und Fähigkeiten fördern, tragen wir nicht nur zur Stärkung der Wirtschaft bei, sondern schaffen auch eine Gesellschaft, die von gegenseitigem Respekt und Verständnis geprägt ist. Eine solche Gleichbehandlung könnte dazu beitragen, Vorurteilen und radikalen Ansichten, die gegenüber ausländischen Fachkräften bestehen, entgegenzuwirken. Kritiker, die der Regierung vorwerfen, sich nicht ausreichend um die Belange der Einheimischen zu kümmern und stattdessen verstärkt ausländische Fachkräfte ins Land zu holen, könnten somit „besänftigt" werden.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5 Fazit

Jeder gehört „ins Boot" – aus moralischer Verpflichtung und weil wir es uns nicht länger erlauben können, auf ihre Fähigkeiten und Stärken zu verzichten. Legastheniker:innen und Schüler:innen mit anderen Beeinträchtigungen dürfen nicht länger bereits in ihrer Schullaufbahn aussortiert werden. Diese jungen Menschen sind nicht nur in Teilbereichen beeinträchtigt, sie werden durch die Schwächen unseres Bildungssystems behindert, was vermeidbar ist. Inklusion muss – so sie denn nicht nur eine ideologische Worthülse bleiben soll – gelebt werden, insbesondere und zuerst einmal von Lehrkräften. Diese benötigen, neben ihrem Fachwissen, die notwendigen Ressourcen, um dies zu ermöglichen. Dazu gehören nach Einschätzung des Verfassers primär kleinere Klassengrößen und zusätzliche Zeit für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen. Es ist an der Zeit, dass wir jede(n) Einzelne(n) in unsere Gesellschaft einbeziehen.

Rainer Becker, Ehrenvorsitzender Deutsche Kinderhilfe – Die ständige Kindervertretung e.V., hat bis 2015 rund 20 Jahre lang als Polizeidirektor, Fachbereichsleiter, Fachgruppenleiter und Dozent mit Spezialisierung auf das Recht der Gefahrenabwehr und Eingriffsrecht an der Verwaltungsfachhochschule des Landes Mecklenburg-Vorpommern gelehrt. Von 2013 bis 2020 war er Vorstandsvorsitzender der Deutsche Kinderhilfe e.V. mit Sitz in Berlin, einem gemeinnützigen Verein, der sich insbesondere für den Schutz und die Rechte von Kindern einsetzt. Seit 2020 ist er dessen Ehrenvorsitzender.

Literatur

Bundespolizei (2023). Infoblatt: Diktat. Abgerufen von https://www.komm-zur-bundespolizei.de/wp-content/uploads/2023/04/Bundespolizei_Infoblatt_Diktat.pdf

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (2018). Ratgeber 1 Legasthenie. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl/1_BVL_Ratgeber-Legasthenie_2018.pdf

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie. (2024). Ratgeber 12 Früherkennung und Förderung. Abgerufen von https://www.bvl-legasthenie.de/images/ratgeber/12_Frueherkennung_Foerderung.pdf

Endlich, D., Lenhard, W., & Marx, P. (2019). Laute, Reime, Sprache – Würzburger Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS-Screening). Göttingen: Hogrefe.

Guth, K., Mery, M., & Mohr, A. (2019). *Einstellungstest Pflegeberufe: Testtraining für die Ausbildung und das duale Studium* (ISBN 978-3-95624-001-0). Ausbildungspark Verlag. https://www.ausbildungspark.com/files/einstellungstest_pflegeberufe.pdf

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lernförderung. (o. J.). Legasthenieverordnungen der Bundesländer. Abgerufen am 23. Juli 2024, von https://www.lernfoerderung.de/legasthenie/legasthenie-verordnung/

Stadt Dortmund. (n.d.). Einstellungstest für die Ausbildung zum/zur Brandmeister/in. Abgerufen von https://www.dortmund.de/themen/sicherheit-und-ordnung/helfer-und-retter/berufsfeuerwehr/karriere/ausbildung-zum-zur-brandmeister-in/der-einstellungstest/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bildung: Legasthenie und die Gestaltung von Lernumgebungen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gerhard Brand

Zwischenruf aus der Praxis – Legasthenie in der Schule

Studienergebnisse zeigen, welche schwerwiegenden Folgen Legasthenie und Dyskalkulie für Kinder in der Schule haben können. Erforderliche Maßnahmen sind bekannt und Lehrkräfte stellen sich der Verantwortung, individuell zu fördern und die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Doch die unzureichenden Bedingungen vor Ort erschweren dies – eine unbefriedigende Situation für alle. Was es braucht, weiß der Gewerkschaftsvorsitzende Gerhard Brand (Verband Bildung und Erziehung).

1 Unterstützungsbedarf erkennen

Die Buchstaben verschwimmen, springen nach vorne und hinten, bis das Wort keinen Sinn mehr ergibt. Oder einen anderen. Heißt es nun lieb oder Leib, Sie oder sei? Selbst die größte Anstrengung hilft nicht, denn die Buchstaben springen nicht weniger, wenn man sich stärker konzentriert. Eher andersherum: Je stärker Kindern dann auch noch vermittelt wird, dass sie sich nur anstrengen, nur konzentrieren, nur irgendwas müssten, umso eher wird die Schuld bei sich gesucht und der Druck größer. Nicht umsonst zeigen als Konsequenz von fortdauernden Misserfolgserlebnissen viele Kinder mit Legasthenie ein geringeres Selbstvertrauen.

In der Dimension von Bildungsgerechtigkeit zeigt sich, dass zwar Kinder aus sozio-ökonomisch stärkeren und schwächeren Haushalten eine ähnliche Zahl von Legasthenie aufweisen. Wir sehen aber in der Praxis, dass die Förderung, welche Kinder in ökonomisch stärkeren Elternhäusern erhalten können, einen klaren Vorteil für ihren weiteren Lebensweg mit der Diagnose ausmacht. Dies ist bei allen weiteren Überlegungen einzudenken.

Neben der Unterstützung aus dem Elternhaus ist die Schule als ausgleichende Institution gefragt. Es obliegt der Lehrkraft, Zeichen richtig zu deuten, mit dem Kind und den Eltern ins Gespräch zu kommen und im Ausschlussverfahren auch weitere mögliche Förderfelder zu identifizieren. Nicht alle Eltern sind aufgeschlossen, wenn ihnen eröffnet wird, dass die Schwierigkeiten ihres Kindes nicht nur temporär sind und auf ernste Förderbedarfe hinweisen. Leugnung und Schuldzuweisung sind nicht selten und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

erschweren den Prozess einer Feststellung. Doch die meisten Eltern sind dankbar über die institutionelle Hilfe, die über die Schule gewährleistet werden kann. Allerdings ist dies aufgrund der strukturellen Bedingungen vor Ort schwierig. Insbesondere der Lehrkräftemangel und fehlende Unterstützungssysteme vor Ort sind Faktoren, welche die individuelle Förderung erschweren. Zumal sich Kinder mit Legasthenie selten in den Vordergrund drängen; zu groß das Risiko, etwas vorlesen zu müssen oder anderweitig Druck ausgesetzt zu sein.

Je älter die Kinder werden, desto stärker werden ihre Herausforderungen. Die Fähigkeit, sinnentnehmend lesen zu können, ist gravierend gestört. Dies erschwert nicht nur das Lesen und den Deutschunterricht, sondern wird auch in allen anderen Fächern mit zunehmendem Alter relevant. Geschichtsquellen, Infotexte, Tabellen: Schriftliche Aufgabenstellungen bedeuten stets eine Hürde. Weil aber Kinder mit Legasthenie nicht unbedingt stören, wie zum Beispiel jene mit emotional-sozialen Förderbedarfen, und im Laufe ihres Schullebens oft immer stiller werden, sind sie bei der Förderung nicht so präsent wie andere – wenn nämlich die hohe Diversität der Lernenden und die steigende Anzahl von jenen, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben, dazu führen, dass die alleinunterrichtende Lehrkräfte Prioritäten setzen muss. Es fehlt schlicht an ausreichend Personal und Zeit. Die früher einmal gegebenen Extrazeiten für die Förderung sind längst zurückgenommen worden. Nun muss die Förderung nebenbei erfolgen – oder eben nicht.

2 Kerngeschäft: Bindung und Bildung

Lehrkräfte in Deutschland sind durch die sich stetig ausweitenden Aufgaben stark belastet. Insbesondere Dokumentationspflichten und Verwaltungsaufgaben nehmen beständig zu. Auch die Identifikation eines Förderbedarfs bzw. einer Teilleistungsstörung gehört zu diesem Tätigkeitsspektrum – das in der Realität der Lehrkräfte durch ihr Deputat längst nicht (mehr) abgedeckt werden kann. Das ist eine Herausforderung, denn gleichzeitig nehmen Lehrkräfte die Verantwortung für den Lernerfolg von Kindern stets ernst.

Die größte Herausforderung ist, dass die Lehrkraft in Zeiten des Lehrkräftemangels, des Fachkräftemangels und des Ausuferns ihres Tätigkeitsfeldes auch noch die sprichwörtliche „eierlegende Wollmilchsau" sein soll. Das ist eine Rechnung, die nicht aufgeht. Es braucht für Schulen generell einen multiprofessionellen Ansatz, bei dem deutlich herausgearbeitet wird,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

welche Aufgaben welche Profession übernehmen kann – und übernehmen muss. Hierbei muss an die Tätigkeit der Lehrkraft der Maßstab angelegt werden, dass das Kerngeschäft das Unterrichten ist. Dafür muss ein angenehmes soziales Umfeld hergestellt werden und eine sichere Bindung aufgebaut sein.

3 Multiprofessionelles Unterstützungssystem und Prüfungen

Besonders wichtig, um die Förderung jedes Kindes sicherzustellen, ist die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an der Schule. Dabei ist zu beachten, dass durch die Einstufung von Legasthenie als Teilleistungsstörung in der Regel keine zusätzlichen Ressourcen bereitgestellt werden. Aber nur durch spezialisierte Fachkräfte aus dem Bereich der Lern-, Verhaltens- oder Sprachtherapie, durch Sozialarbeit und unterschiedliche Blickwinkel auf das Kind können auch die *leiseren* Kinder, deren Teilleistungsstörung eben kein definierter Förderschwerpunkt ist und trotzdem gravierende Herausforderungen für das Lernen in der Schule bedeutet, angemessen bedacht werden. Als Gewerkschaft kämpfen wir dafür, dass diese Einsicht bei der Politik ankommt. In Zeiten des Fachkräftemangels ist es aber längst nicht mehr nur eine Frage des Wollens, sondern des Könnens: Neben Lehrkräften fehlen auch viele weitere pädagogische Professionen. Es gilt daher, das Berufsfeld Schule attraktiv zu gestalten, um im Wettbewerb mit anderen Branchen bestehen zu können.

Die Unterstützung im Alltag kann aber nicht nur personell gewährleistet werden, sondern auch durch assistierende Systeme. Das Vorlesenlassen von Texten oder die Übersetzung herausfordernder Texte in einfache Sprache sind Möglichkeiten, die durch digitale Endgeräte in die Klassenzimmer Einzug halten.

Bei einer festgestellten Diagnose können Betroffene mit Legasthenie einen Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen. Diese sind jedoch (je nach Bundesland, hier beispielsweise in Baden-Württemberg) in Klassenkonferenzen nachzuprüfen. Eine weitere, durchaus umfangreiche Aufgabe für Schule. Zudem wird immer wieder die Frage gestellt, ob es angemessen ist, die Nichtbewertung von Leistungen auf dem Zeugnis auszuweisen, weil es zu einer Stigmatisierung bei Bewerbungen führen kann. Allerdings hat das Bundesverfassungsgericht Ende 2023 klargestellt, dass das öffentliche Interesse an Transparenz höher wiege als das individuelle Interesse, die Einschränkung für sich zu behalten – solange alle Nichtbewertungen aufgeführt werden, nicht nur auf Legasthenie zurückgeführte. Denn auf der ande-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ren Seite ist niemanden geholfen, wenn die Jugendlichen in der Ausbildung durch ihr mangelhaften Fähigkeiten im entsprechenden Bereich auffallen – besser mit offenen Karten spielen und von Anfang an die Unterstützung erhalten, die benötigt wird.

Nicht zuletzt steht grundsätzlich in Frage, wie man Kindern und Jugendlichen mit Legasthenie in Prüfungssituationen darüber hinaus besser gerecht werden kann. Nicht selten wird berichtet, dass viel Angst besteht, weil die Fähigkeit des sinnentnehmenden Lesens essenziell für ein schnelles Verarbeiten und Reagieren auf Aufgabenstellung ist. Hier über Prüfformate nachzudenken, die sich davon nicht frei machen, aber den Betroffenen stärker entgegenkommen, ist wichtig. Ein erster Schritt sind Klausurersatzleistung, wie Präsentationen, oder schlicht die Möglichkeit, Klausuren am PC und mit Rechtschreibprüfung schreiben zu dürfen. Diese Formate werden im Kleinen und individuell bereits umgesetzt, könnten aber auch generell geregelt werden.

4 Fazit

Kinder und Jugendliche mit Legasthenie in der Schule angemessen zu fördern, ist eine von vielen Aufgaben, die Lehrkräfte haben. Die strukturellen Voraussetzungen, dies adäquat umzusetzen, sind denkbar schlecht. Der Wegfall von Förderstunden, der Fokus auf lautere, und damit scheinbar bedürftigere, Kinder und die unzureichende Unterstützung durch weitere Professionen vor Ort erschweren die individuelle Förderung.

Damit Legasthenie angemessenen begegnet werden kann, braucht es aber genau das: Förderung, Kooperation mit anderen Professionen und die Möglichkeit, über Nachteilsausgleiche und weitere Maßnahmen gleichwertige Prüfungssituationen zu schaffen. Nicht zuletzt ist die Frage, wie gut diese Förderung gelingt, auch eine Frage der Bildungsgerechtigkeit, weil wir schon jetzt sehen, wie sehr die ökonomischen Möglichkeiten der Eltern bei der Adaption dieser Teilleistungsstörung für das weitere Leben behilflich sein können. Neben aller Empirie und Praxiseinsicht braucht es am Ende also: Zeit, Geld und Personal.

Gerhard Brand ist seit Dezember 2022 Bundesvorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), einer der beiden größten Interessenvertretungen für Lehrkräfte in Deutschland. In dieser Position setzt er sich parteipolitisch unabhängig auf nationaler und internationaler Ebene für die Interessen und Rechte von im Bildungsbereich Beschäftigten ein. Brand

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

studierte Lehramt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit den Schwerpunkten Erziehungswissenschaften, Mathematik und Sport. Nach seinem Referendariat arbeitete er als Lehrer an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen und übernahm 2001 die Schulleitung der Schlossgartenschule in Alfdorf. Parallel dazu lehrte er am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Schwäbisch Gmünd die Fächer Mathematik sowie Schul- und Beamtenrecht. Seit 2010 ist er Landesvorsitzender des VBE Baden-Württemberg.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

HS-Prof. Dr. Misia Sophia Doms

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-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 *In*dividuum, 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 Einzelfördersetting um eine gezielte Verbesserung von schriftsprachlichen Kompetenzen oder um eine Kompensation von LRS-bedingten Lernrückständen geht, greift angesichts der neueren wissen-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 Hörverstehens 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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 *Sprach*produktion 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 „categorial 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-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 geannten 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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ADHS gestellt wurde (Schöfl, Kloo & 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. Stoeber 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 einsetzten (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-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 für 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 Fragentrias.

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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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-assoziierter Wortfindungsstörungen in schulischen Diskussionen und Gesprächen hin (Reid, 2019, S. 20). Hier sind seine Empfehlungen weniger ausführlich; nach allgemeinen sprachdidaktischen Gesichtspunkten erschiene 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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 Buddysteme 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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 schulischem 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

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Banaschewski, T., Tiffin-Richards, M., Hasselhorn, M. & Rothenberger, A. (2000). Komorbidität 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 adifference? 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.

Boyes, 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-Einstiegsunterricht 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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nickisch, A., Zehnhoff-Dinnesen, A., Kiese-Himmel, C., Massinger, C., Plotz, K., Ptok, M., Schönweiler, R. & Wiesner, T. (2019). S1-Leitlinie 2019. Auditive 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 (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*. 2nd 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., Kloo, 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., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Smith-Spark, J. H., Henry, L.A., Messer, D. J., Edvardsdottir, E. & Zięcik, 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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Caterina Gawrilow &
Dr. Alexandra Schmitterer

Legasthenie und ADHS: Ursprung, Identifikation und Förderung im Schulalltag aus wissenschaftlicher Perspektive

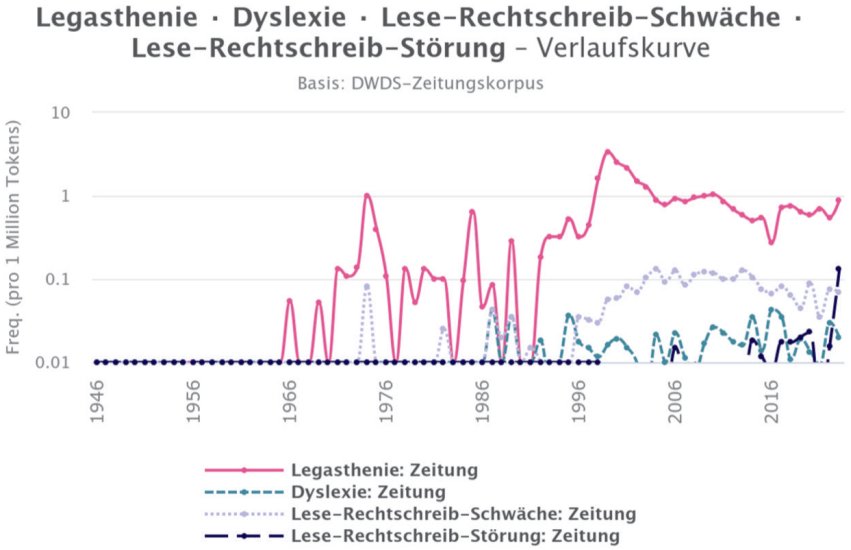
In diesem Kapitel berichten wir als zwei Wissenschaftlerinnen von unseren Perspektiven auf das Thema Legasthenie und Neurodiversität. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel auch die Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS) vorgestellt, die ebenfalls als eine neurodiverse Ausprägung verstanden wird und gemeinsam bzw. komorbid mit der Legasthenie auftreten kann. Für beide Ausprägungen sammeln wir kognitive Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede und besprechen Herausforderungen bei Identifikation und Förderung im Schulalltag. Abschließend führen wir am Beispiel eines Gymnasiums, das sich auf neurodiverse Ausprägungen spezialisiert hat, ein Beispiel für gelingende Strategien im Schulalltag an.

1 Was ist Legasthenie – kurzer Abriss einer Forschungsgeschichte

Der Begriff Legasthenie leitet sich vom lateinischen legere (‘lesen’) und vom griechischen ἀσθένεια (*asthéneia;* ‘Schwäche’) ab. Ursprünglich bezog sich dieser Begriff also auf Schwierigkeiten im Lesen, wird heute aber häufig synonym für die Begriffe der Lese- und/ oder Rechtschreibschwäche (im pädagogischen Bereich) oder Lese- und/ oder Rechtschreibstörung (im klinischen Bereich) verwendet. Allgemeinsprachlich ist die Bezeichnung der Legasthenie am häufigsten (siehe Grafik 1). In der internationalen Wissenschaftssprache kommt der Begriff Legasthenie jedoch kaum vor. Dort wird häufig der Begriff Dyslexie (`dyslexia’) verwendet. Darüber hinaus gibt es mehrere Begriffe, die sich an den kognitiven Merkmalen von Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten orientieren. In diesem Kapitel verwenden wir Legasthenie, Dyslexie und Entwicklungsdyslexie (‘developmental dyslexia’) als Begriffe, die Kinder mit Lese- oder Rechtschreibproblemen beschreiben. Dabei ist Legasthenie der am breitesten gefasste Begriff, der am meisten Varianten von Lese- oder Rechtschreibproblemen mit unterschiedlichen Ursachen beschreibt, Dyslexie ein Begriff, der Kinder oder Erwachsene einschlie-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ßen kann und Entwicklungsdyslexie der engste Begriff, der Kinder mit Lese- oder Rechtschreibproblemen beschreibt, deren Ursache mit Neurodiversität in Zusammenhang gebracht werden.



Verwendung von Begriffen zum Thema Legasthenie in deutschen Zeitungen[1]

Der Begriff Dyslexie (gr. 'dys' and 'lexis'; 'ungeordnete Worte') wurde von Rudolf Berlin, einem Augenarzt aus Stuttgart, bereits 1887 für die Beschreibung von erwachsenen Patienten verwendet, die spezifische Hirnverletzungen durch Schlaganfälle erlitten und deshalb die Fähigkeit zu Lesen und Schreiben verloren hatten, dabei aber andere kognitive Fähigkeiten, wie das Sprachverständnis sowie die Hör- und Sehfähigkeit behielten (Berlin, 1884). In dieser Bedeutung wird der Begriff auch bis heute im Deutschen verwendet und ist deshalb im Deutschen doppelt belegt. Nur wenige Jahre

1 DWDS-Wortverlaufskurve für „Legasthenie · Dyslexie · Lese-Rechtschreib-Schwäche · Lese-Rechtschreib-Störung", erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungenxl&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2023&q1=Legasthenie&q2=Dyslexie&q3=Lese-Rechtschreib-Schw%C3%A4che&q4=Lese-Rechtschreib-St%C3%B6rung, abgerufen am 17.1.2024.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

später übertrugen zwei Mediziner aus Großbritannien diesen Begriff auf ihre Beobachtungen bei Jugendlichen, die zwar Probleme beim Lesen hatten, aber keine Probleme beim Sprechen oder beim Sprachverständnis – die Idee eines Ursprungs von Leseschwierigkeiten in der Kindesentwicklung war geboren (Hinshelwood, 1895; Morgan, 1896). In Bezug auf das Thema der Neurodiversität sind zwei Aspekte dieser frühen Entstehungsgeschichte besonders interessant. Erstens wurde schon früh einen Zusammenhang zwischen der Verarbeitung von geschriebener Sprache im Gehirn und Problemen beim Lesen oder Rechtschreiben vermutet und zweitens gab es schon früh die Beobachtung einer gewissen Diskrepanz: Bei manchen Menschen werden Leseprobleme nicht durch Probleme im Sprach*verständnis* oder den (vermuteten) Intellekt erklärt. Zunächst ging man jedoch davon aus, dass ein visuelles Problem vorliegt und sprach von Wortblindheit.

Für die Ursache der Legasthenie gibt es heute mehrere Theorien (für einen Überblick siehe Stein, 2023). Die vorherrschende Theorie im entwicklungspsychologischen und pädagogischen Bereich ist die eines phonologischen Defizits. Dabei geht man davon aus, dass Kinder mit Leseschwierigkeiten häufig schon im Kindergartenalter in ihrer Entwicklung der phonologischen Verarbeitung im Vergleich zu Gleichaltrigen verzögert sind. Dazu gehört die phonologische Bewusstheit – also die Wahrnehmung, Verarbeitung, Arbeitsgedächtnisleistung und die Manipulation von einzelnen Phonemen (Beispiele für deutsche Phoneme: /p/, /t/, /k/ (stimmlose Plosive) /m/, /n/, /ŋ/ (Nasale) /a:/, /a/, /e:/, /ɛ/ (lange und kurze Vokale) oder Phonemclustern. Ein Beispiel für Phonemcluster ist der Anlaut im Wort Frosch ([fʁɔʃ]), der aus zwei Phonemen, den Konsonanten /f/ und /ʁ/ besteht. Phonemcluster können an jeder Position in ein oder mehrsilbigen Wörtern stehen und können aus mehreren Konsonanten oder Vokalen bestehen. Die Komplexität der deutschen Orthografie kann man an diesem Beispiel auch gut ablesen. Der Auslaut von „Frosch" endet trotz des Mehrgraphen /sch/ nur auf ein Phonem (/ʃ/). Würde ein Kind also hier nur einen Buchstaben schreiben (z. B. Fros), hat es nicht unbedingt Probleme in der phonologischen Verarbeitung. Vielleicht kennt es nur die entsprechende Phonem-Graphem-Übertragungsregel nicht. Dann ist es vielleicht eine Frage von Übung. Kinder mit Legasthenie zeigen solche Fehler auch, zusätzlich zeigen sie häufig aber auch mehrere unterschiedliche Fehlermuster, die nicht nur durch fehlendes Wissen über Übertragungsregeln erklärbar sind. Im internationalen Vergleich ist das Deutsche in Bezug auf die Phonem-Graphem-Übertragung eine eher regelmäßige Orthografie, die aber insofern schief verteilt ist, als dass das die Überbetragungsprozesse in Richtung Lesen einfacher sind als in Richtung Rechtschreibung. Eine Herausforderung im Deutschen ist auch die komplexe Morphologie und Syntax, weswegen auch

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in diesen Bereichen heterogene Fehlermuster bei Kindern mit Legasthenie häufig sind.

Mit Phonemen und Phonemclustern gibt es mehrere Informationen und Prozesse, die zu einer gelingenden phonologischen Bewusstheit gehören und trainiert werden können. Dabei bewegt man sich zunächst nur auf der Ebene der Lautsprache. Darauf aufbauend erschwert eine Verzögerung im Erwerb der phonologischen Verarbeitungsfähigkeiten aber auch den Erwerb des Laut-Buchstaben-Wissens sowie der Phonem-Graphem-Übertragung und damit den Erwerb der Dekodierfähigkeiten und der Rechtschreibung. Aus der Perspektive von kognitiven Leseforschern repräsentiert jede dieser unterschiedlichen Beschreibungen auch unterschiedliche Prozesse, die man separat oder in Kombination fördern kann.

Die Dekodierfähigkeiten sind neben dem Sprachverständnis und Brückenprozessen wie dem Wortschatz oder der Leseflüssigkeit eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb des Leseverständnisses (siehe Grafik 3). Die Theorie eines phonologischen Defizits erklärt deshalb nur einen Teil der Ursprünge von Leseschwierigkeiten im Bereich Legasthenie (Snowling & Hulme, 2021). Kinder, die später eine Legasthenie entwickeln und mit einer familiären Häufung von Legasthenie auf die Welt kommen, zeigen aber schon kurz nach der Geburt eine unterschiedliche phonologische Verarbeitung im Vergleich zu Kindern, die diese Voraussetzungen nicht haben (Leppänen et al., 2012). Zusätzlich gibt es aber unter Legastheniker:innen auch Menschen mit phonologischen Defiziten, die nicht angeboren sind oder Menschen deren Leseprobleme einen anderen Ursprung haben (z. B., im Bereich Sprachverständnis oder wenn die Kinder sprachlich wenig gefördert wurden).

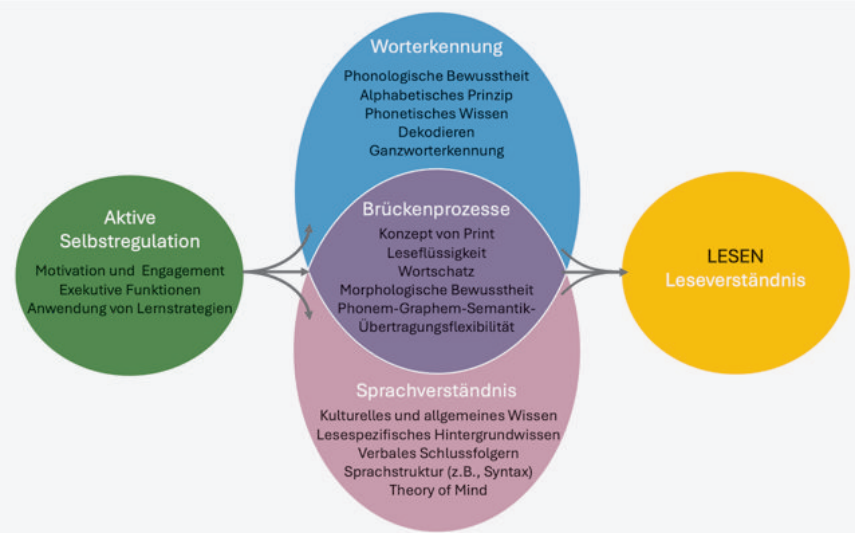
https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Infobox Phoneme[2]

Zusätzlich zum Wissen über kognitive Prozesse, wissen wir heute viel mehr über den Einfluss unterschiedlicher Sprachen, der häuslichen Lernumgebung und des Klassenklimas auf den Schriftspracherwerb (McArthur, 2022; McBride, 2019; Scheerer-Neumann, 2023). Auch die Forschung zum Einfluss von metakognitiven Strategien (z. B., Aufmerksamkeit, Motivation, Selbstregulation) auf die Schriftsprachentwicklung entwickelt sich stetig weiter. Besonders die Schwierigkeiten im Bereich der aktiven Selbstregulation verbinden Kinder mit Lese- oder Rechtschreibproblemen auch mit Kindern mit anderen neurodiversen Ausprägungen wie ADHS (Ehm et al., 2016; Lonergan et al., 2019). Etwa 50 % der Kinder mit Legasthenie zeigen komorbide Ausprägungen anderer Verhaltensauffälligkeiten (Moll, 2022). Einen guten Überblick über die Komplexität des heutigen pädagogisch-psychologischen und entwicklungspsychologischen Wissens zu den kognitiven Prozessen, die beim Lesen wirken, liefert das Active View of Reading Modell (Duke & Cartwright, 2021, S. 33; Grafik 3).

2 Grafiken aus Duñabeitia, J. A., Crepaldi, D., Meyer, A. S., New, B., Pliatsikas, C., Smolka, E., & Brysbaert, M. (2018). MultiPic: A standardized set of 750 drawings with norms for six European languages. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *71*(4), 808-816. https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1310261

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Active View of Reading (übersetzt)

Ein Modell, das auch spezifisch, neurodiverse Merkmale abbildet, gibt es bisher im pädagogisch-entwicklungspsychologischen Bereich noch nicht. Die Ursprünge neurodiverser Merkmale werden über unterschiedliche Prozesse bei der Verarbeitung im Gehirn erklärt. Es gibt zum Beispiel Hinweise darauf, dass Dyslexiker:innen auch im Erwachsenenalter einen stärkeren Schwerpunkt der Verarbeitung in der rechten Gehirnhälfte, die eine holistische Verarbeitung begünstigt, zeigen (Eide & Eide, 2023). Dieses Muster zeigen neurotypische Leseanfänger:innen auch, wogegen neurotypische Erwachsene beim Lesen Informationen eher in der linken Hirnhälfte verarbeiten (Eden et al., 2016; Linkersdörfer et al., 2012). Dieses Verarbeitungsmuster steht auch in Zusammenhang mit dem Verständnis von Instruktionen, bei dem eher die linke Hirnhälfte eine Rolle spielt (Jung-Beeman, 2005).

2 Defizitäre kognitive Merkmale bei Legasthenie und ADHS

Bevor wir auf die positiven kognitiven Merkmale der Legasthenie und auch auf ADHS eingehen, bleiben wir zunächst noch in der defizitären Blickrichtung. Denn wir wollen möglichst viele kognitive Merkmale spezifizieren,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die mit Legasthenie in Verbindung gebracht werden und für Eltern, Lehrende, Berater:innen oder Therapeut:innen direkt beobachtbar sind. Eine neurodiverse Perspektive mag auch für die Betrachtung von Kindern deren Leseprobleme eher mit Sprachverständnisschwierigkeiten oder gemischten individuellen Profilen erklärbar sind sinnvoll sein – wir wissen aber schlicht noch nicht genug darüber, um es hier vertreten zu können.

2.1. Defizitäre kognitive Merkmale der Legasthenie

Die meisten Kinder mit Legasthenie haben Schwierigkeiten mit phonologischer Verarbeitung, was zu Verzögerungen bei den grundlegenden Lesefähigkeiten führt (z. B. Dekodieren). Dies kann ihre Leseflüssigkeit, Wortschatzentwicklung und das Leseverständnis beeinträchtigen. Sie zeigen oft Probleme beim Erkennen und Zuordnen von Phonemen, bei der Phonem-Graphem-Übertragung, Schwierigkeiten mit Rhythmus und schnellem Benennen, sowie Schwächen in exekutiven Funktionen und Selbstregulation, was auch mit ADHS zusammenhängen kann.

Wie oben angeführt, zeigen Kinder mit Legasthenie früh Schwierigkeiten in der phonologischen Verarbeitung. Führen Probleme in der phonologischen Verarbeitung, der phonologischen Bewusstheit oder im Laut-Buchstaben-Wissen zu einer Verzögerung des Erwerbs der Dekodierfähigkeiten, können sich andere Verzögerungen anschließen. Auch die Leseflüssigkeit oder die Wortschatzentwicklung kann im Vergleich zu Gleichaltrigen im Verlauf der Grundschule verzögert sein, was schlussendlich auch stark mit einer Verzögerung der Entwicklung von Leseverständnisfähigkeiten einhergeht. Gleichaltrige ohne diese Verzögerungen können über ihre zunehmenden Leseerfahrungen im selbständigen Lesen von Büchern viel schneller neue Wörter lernen als Kinder, die vor allem gesprochene Sprache nutzen. Ein Vorteil der geschriebenen gegenüber der gesprochenen Sprache ist nämlich, dass die geschriebene Sprache sehr viel mehr unterschiedliche Wörter und sehr viel mehr grammatikalisch komplexe Ausdrücke enthält – und das bereits in Bilderbüchern (Montag et al., 2015).

Ein neurologischer Erklärungsansatz für die Probleme in der phonologischen Verarbeitung nimmt an, dass es bei Kindern mit Legasthenie bei der Wahrnehmung der Buchstaben im geschriebenen Wort zu einer ungenauen Signalsendung im Gehirn in Bezug auf den zeitlichen Moment ankommt, an dem das Auge einen spezifischen Buchstaben wahrnimmt – das heißt, dass es schwierig ist zu erkennen, welcher Buchstabe an welcher Stelle steht. Das könnte auch das Matching von Buchstaben auf Phoneme erschweren. Zusätzlich könnte umgekehrt auch die Signalsendung bei der auditiven Wahrnehmung gesprochener Wörter betroffen sein. Das heißt, welcher Laut an welcher Stelle steht, kann nur ungenau wahrgenommen werden und deshalb ist auch die genaue Zuordnung eines passenden Buchstabens erschwert

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(Stein, 2023). Diese Annahme ist aber bisher wenig belegt und deshalb vorsichtig zu interpretieren. Wichtig ist, dass es dabei um die zeitliche Genauigkeit der Signalsendung im Gehirn bei der Wahrnehmung von kleinen Objekten ankommt.

In Zusammenhang mit der Integration von zeitlichen Signalen (Stein, 2023), zeigen manche Studien, dass Kinder mit Legasthenie Schwierigkeiten in der Wahrnehmung und Nachahmung von Rhythmus haben. Zudem wurden häufig Probleme beim Schnellen Benennen identifiziert ('Rapid Naming'). Schnelles Benennen beschreibt einen Aufgabentyp, der die serielle Verarbeitung sowie die Geschwindigkeit beim Abruf aus dem Langzeitgedächtnis misst. Dabei werden Kinder gebeten, mehrere Reihen mit zufällig angeordneten Bildern, Zahlen oder Buchstaben, so schnell es geht, richtig zu benennen. Kinder mit Legasthenie sind hier im Schnitt langsamer und ungenauer als Kinder ohne Legasthenie.

Schließlich zeigen Kinder mit Legasthenie auch Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen (Lonergan et al., 2019) und damit auch im Bereich der aktiven Selbstregulation (siehe Grafik 2). Dazu gehören die Fähigkeiten, Reize zu unterdrücken, um sich auf etwas zu konzentrieren und die Fähigkeit, innerhalb kurzer Zeit zwischen verschiedenen Aufgabenstellungen hin- und herspringen zu können. Diese Herausforderungen hängen auch mit impulsivem Verhalten zusammen und verbinden die Legasthenie mit ADHS (Lonergan et al., 2019; Ehm et al., 2016). Etwa jedes fünfte Kind mit Lese- oder Rechtschreibschwäche zeigt auch Symptome von ADHS (Schuchardt et al., 2017). Was ADHS ist und wie beide Ausprägungen zusammenhängen, wollen wir im Folgenden kurz besprechen. Danach gehen wir auf die ressourcenorientierten Aspekte beider Ausprägungen ein.

2.2. Definition und defizitäre kognitive Merkmale von ADHS

ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit /Hyperaktivitätsstörung) ist gekennzeichnet durch die Kernsymptome Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität. Kinder und Jugendliche mit ADHS haben Schwierigkeiten mit der Konzentration, stillzusitzen und bspw. abzuwarten, bis sie an der Reihe sind. Diese Symptome beeinträchtigen oft das schulische und soziale Leben. Die Störung wird mit dysfunktionalen exekutiven Funktionen und Selbstregulation in Verbindung gebracht, die durch neurobiologische Ursachen beeinträchtigt sein können.

Kinder und Jugendliche mit ADHS-Diagnose sind im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne eine solche Diagnose unaufmerksam und/oder hyperaktiv-impulsiv. Dies hat Auswirkungen auf das gesamte Leben der betroffenen Kinder und Jugendlichen, d. h. auf alle Lebensbereiche in der Schule und zu Hause. Lern- und Schulleistungen sind somit meist ebenso problembehaftet wie Interaktionen mit Eltern, Freund:innen und Lehrkräf-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ten. ADHS – die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ist gekennzeichnet durch die Kernsymptome Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität, Impulsivität. Unaufmerksamkeit bedeutet, dass die Kinder und Jugendliche sich nicht konzentrieren können und somit häufig Aufgaben abbrechen, ohne diese zu beenden. Hyperaktivität zeigt sich durch einen verstärkten Bewegungsdrang und Schwierigkeiten stillzusitzen. Impulsive Kinder und Jugendliche unterbrechen sehr häufig andere Personen beim Reden, geraten schnell wegen unbedachter Äußerungen in Streit und haben Probleme abzuwarten, bis sie an der Reihe sind. Treten diese Symptome über einen längeren Zeitraum auf und führen diese zu einer deutlichen Beeinträchtigung im Leben der Kinder und Jugendlichen, kann eine ADHS-Diagnose gestellt werden.

Dabei ist eine solche Diagnosestellung nicht selten: 2014 betrug die Prävalenz unter den 0-17-Jährigen 6,1 % mit einem Maximalwert bei den neunjährigen Jungen (13,9 %; Bachmann et al., 2014). Aktuell werden zur ADHS verschiedene ätiologische Modelle diskutiert. Diese Modelle vereint die Annahme dysfunktionaler exekutiver Funktionen und Selbstregulation als Grundlage einer ADHS. Hierbei wird davon ausgegangen, dass durch neurobiologische Ursachen die exekutiven Funktionen bei Personen mit ADHS beeinträchtigt sind. Als exekutive Funktionen werden beispielsweise Funktionen bezeichnet, die das Unterdrücken von Reaktionen, flexiblen Aufgabenwechsel, planendes Verhalten oder auch Arbeitsgedächtniskapazitäten ermöglichen. Wichtig zu betonen ist jedoch, dass die ADHS als sehr heterogenes Störungsbild charakterisiert wird. Dies bedeutet, dass ADHS-Symptome qualitativ unterschiedlich zwischen Kindern sein können und in unterschiedlich starker Ausprägung bei verschiedenen Kindern auftreten können. Dieser Dimensionalität der ADHS wird mittlerweile auch in Fragebogenverfahren Rechnung getragen.

3 Positive kognitive Merkmale bei Legasthenie und ADHS

Es gibt Aufgaben, in denen Kinder mit Legasthenie oder ADHS bessere Ergebnisse zeigen als neurotypische Kinder. Im Folgenden erläutern wir diese Stärken am Beispiel von Intelligenz, holistischer Wahrnehmung und Kreativität, da diese Bereiche im Vergleich zu anderen Bereichen häufig erforscht sind. Die Ergebnisse stammen dennoch meist aus Studien mit kleinen oder nicht-repräsentativen Stichproben.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3.1. Intelligenz

Schon in der ersten Beschreibung der Legasthenie vor über 100 Jahren wurde differenziert, dass es um Heranwachsende geht, die zwar Probleme beim Lesen zeigen, aber nicht beim Sprachverständnis oder in Bezug auf den Intellekt. Noch präziser beschrieb W. Pringle Morgan, ein britischer Augenchirurg, 1896 einen vierzehnjährigen Jungen, der sich schwertat, lesen zu lernen, aber keine Schwierigkeiten mit dem Rechnen hatte und allgemein als "...schlau und in der verbalen Konversation als durchschnittlich intelligent" galt. Morgan bemerkte, dass der Schulleiter glaubte, der Junge wäre der klügste Junge der Schule, wenn der Unterricht ausschließlich mündlich erfolgen würde (Morgan 1896, S. 1378). Tatsächlich gibt es keine Hinweise darauf, dass Dyslexie mit verminderter Intelligenz einhergeht. Manche Studien weisen sogar darauf hin, dass Dyslexie bei Hochbegabten häufiger vorkommt als in der Gesamtbevölkerung. Unabhängig von dieser Gegenüberstellungen kommt Dyslexie aber genauso wie ADHS über das gesamte Intelligenzspektrum vor (Kaplan et al., 2000; Scheerer-Neumann, 2023).

Aufgrund der Diskrepanz zwischen einerseits der Beeinträchtigung im Schriftspracherwerb und andererseits der fehlenden Beeinträchtigung im Bereich anderer intellektueller Fähigkeiten wird seit langem im klinischen diagnostischen Prozess versucht, Kinder mit Legasthenie von anderen Kindern mit Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten abzugrenzen, indem man ein Diskrepanzkriterium anlegt. Dabei geht es unter anderem darum, Kinder zu identifizieren, deren Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten deutlich unter ihrem intellektuellen Potenzial liegen. Obwohl dies nach wie vor das gängige Prozedere in der klinischen Diagnostik ist, raten mehrere Expertengremien von der Anwendung des Diskrepanzkriteriums ab (z.B., die Deutsche Gesellschaft für Psychologie). Die Merkmale der Legasthenie können, genauso wie bei ADHS, individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Dennoch können repräsentative, kognitive Tests sinnvoll bei der Diagnose sein, um die Stärken und Schwächen von Kindern genau zu identifizieren und die Unterstützungs- und Förderangebote individuell anzupassen (Mather & Schneider, 2023). Dabei kann auch die Anwendung von Diskrepanzkriterien sinnvoll sein, wenn z. B., Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten klinisch nicht auffällig sind, aber dennoch stark von anderen, weit entwickelten, kognitiven Fähigkeiten abweichen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

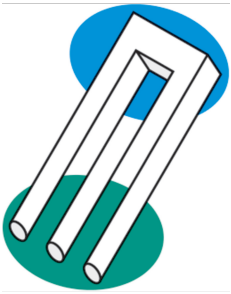
3.2. Holistische Wahrnehmung und Kreativität

Am stärksten ausgeprägt und am ehesten nachgewiesen sind für neurodiverse Kinder im Vergleich zu neurotypischen Kindern Stärken im Bereich der holistischen Wahrnehmung und im divergenten Denken. Diese Fähigkeiten sind kognitive Teilbereiche, die mit den Konstrukten von Intelligenz und Kreativität überlappen. Die Aussage, neurodiverse Kinder, egal ob Dyslexiker:innen, Autist:innen oder Kinder mit ADHS seien allgemein intelligenter oder kreativer als neurotypische Kinder, ist jedoch nicht belegt (Stein, 2023; Majeed et al., 2021). Es gibt Hinweise, dass einige Stärken von Neurodiversen mit Fähigkeiten verknüpft sind, die später im Leben gesellschaftlich mit bestimmten Berufsfeldern logisch verknüpft sind. Im Bereich der ADHS wird darüber hinaus diskutiert, ob bestimmte negativ interpretierte Symptome nicht auch als Vorteile im schulischen Kontext umgedeutet werden können. Zum Beispiel führt Impulsivität häufig zu einer stärkeren Beteiligung am Unterricht (Tymms & Merell, 2011). Für die Dyslexie wird in der einschlägigen Literatur von Verbänden, die Menschen mit Dyslexie vertreten, gerne das Kürzel der **MIND**-Stärken verwendet (Eide & Eide, 2023):

M - material reasoning (materielles Denken/ Schlussfolgern)
I - interconnected reasoning (vernetzendes Denken/ Schlussfolgern)
N - narrative reasoning (erzählerisches Denken/ Schlussfolgern)
D - dynamic reasoning (dynamisches Denken/ Schlussfolgern)

Alle diese Stärken haben das schlussfolgernde Denken und damit das logische Zusammenführen mehrerer Gedankenstränge oder Informationen in verschiedenen Bereichen gemeinsam. Wo genau die Stärken liegen, kann individuell sehr unterschiedlich ausfallen. Relativ gut erforscht ist, dass Dyslexiker:innen in der visuellen Verarbeitung komplexer Bilder besonders schnell und akkurat sein können. Dieser Bereich gehört zu den materiellen Stärken.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Beispiel Impossible Figure[3]

Manche Studien mit erwachsenen, männlichen Probanden zeigen, dass Dyslexiker:innen schneller und akkurater als neurotypische Menschen erkennen können, ob ein Bild graphisch plausibel ist oder nicht ("Impossible Figures"; Von Karolyi et al., 2003). Außerdem können sie sich gut an komplexe Grafiken oder Designs erinnern oder sich in Virtual Reality Umgebungen zurechtfinden (Brunswick et al., 2010). Eine Studie mit Kindern legt aber nahe, dass sowohl Mädchen als auch Jungen mit Legasthenie (Alter 9–11 Jahre) eine bestimmte Aufgabe ("Paper Folding Test"), die analytische und mentale Visualisierungsstrategien erforderte, erfolgreicher bearbeiteten als neurotypischen Kinder (Duranovic et al., 2015). Dabei wurden Kindern Bilder von einem Prozess dargeboten, der zeigt, wie ein Papier mehrfach gefaltet und dann an einer Stelle gelocht wird. Die Kinder sollen sich vorstellen und aus einer Auswahl von Bildern heraussuchen, wie das Papier aussieht, wenn man es wieder auseinanderfaltet.

Auch Studien zur musikalischen Wahrnehmung bieten ein besonders interessantes Beispiel, um die holistische Wahrnehmung und ihre Vorzüge zu verdeutlichen. Während Dyslexiker:innen nämlich in der Wahrnehmung von Rhythmus häufig Probleme haben (Bishop-Liebler et al., 2014), zeigen einige Studien Hinweise, dass sie die unterschiedlichen Komponenten eines Akkords gut wahrnehmen können (Lifshitz-Ben-Basat & Fostick, 2019). Diese ganzheitliche Wahrnehmung von Musik könnte zu einem besseren Verständnis für die Klangfarbe und die gesamte Struktur einer Melodie oder Harmonie führen (Stein, 2023).

Beim Merkmal der Kreativität gehen die wissenschaftlichen Ergebnisse auseinander. Kreativität wird nicht immer einheitlich definiert und ist ein

3 Grafikdatei ist öffentliches Eigentum bereitgestellt über Wikimedia.org. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Poiuyt–opaque.svg

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sehr breites Konzept, das viele Fähigkeiten umfasst. In Bezug auf neurodiverse Merkmale bezieht man sich häufig auf Fähigkeiten, die zum Unterbereich des divergenten Denkens passen. Dabei geht es z. B., Beispiel um Originalität, Flexibilität oder abstraktes Denken.

Viele Studien zeigen, dass Dyslexiker:innen, wenn man über alle Fähigkeiten hinweg mittelt, sich nicht von neurotypischen Menschen unterscheiden (Erbeli et al., 2021). Andere zeigen einen Unterschied, aber nur im Erwachsenenalter, nicht im Kindesalter (Mejaad et al., 2021). Wieder andere sehen Vorteile von Dyslexiker:innen – aber nur wenn man einzelne Unterbereiche getrennt betrachtet (Gutiérrez-Ortega, 2023). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich unter Dyslexiker:innen die Stärken in bestimmten kreativen Bereichen stark zwischen Individuen unterscheiden. Ungebrochen ist aber ein starkes intuitives Empfinden in den Communities, die sich mit Dyslexie beschäftigen, dass im kreativen Bereich Unterschiede zu erwarten sind, die wir mit den vorhandenen wissenschaftlichen Methoden möglicherweise noch nicht erfasst haben (Stein, 2023; Eide & Eide, 2023). Zur Vertiefung in Bezug auf die MIND-Strengths ist das Buch und die zugehörige Website "The Dyslexic Advantage" von Eide und Eide (2023) zu empfehlen, dass auch die Ergebnisse einer qualitativen Umfrage bespricht, die auf die MIND-Strengths abgestimmt sind.

4 Herausforderungen von neurodiversen Schüler:innen im Schulalltag

Auch wenn die Forschung zu positiven bzw. ressourcenorientierten Merkmalen für die langfristige Entwicklung von Dyslexiker:innen oder Kindern mit ADHS ein Bild von Stärken und Bewältigung zeichnet, so ist die Bewältigung der Anforderungen des Schulalltags für neurodiverse Kinder durchaus herausfordernd. Der Schulalltag beinhaltet viele Reize und Geräusche, viele Lernanforderungen, wenig Bewegung für den Körper, viele unterschiedliche soziale Interaktionen und den Umgang mit Hierarchie. Kinder, die schneller als die meisten Kinder reizüberflutet sind, weil sie mehr Informationen auf einmal aufnehmen, ihre Impulse weniger gut unterdrücken können als andere Kinder und sich weniger gut auf Details konzentrieren können, müssen Strategien erlernen, die ihnen helfen, den Alltag zu bewältigen. Das erfordert sehr viel Eigenreflexion, was Kinder vor allem am Beginn ihrer Schullaufbahn überfordern kann. Deshalb ist es wichtig, Unterstützungsangebote zu schaffen und auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Findet diese Bewältigung nicht statt, ist das im Schulkontext für Kinder mit Auffälligkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen oder im Bereich der analytischen Sprachfähigkeiten jenseits von einer Legasthenie oder ADHS-Diagnose von Bedeutung: Diese Kinder haben Probleme, Arbeitsanweisungen zu folgen, weil sie unkonzentriert sind und sich nicht auf die Aufgaben und Instruktionen der Lehrkraft fokussieren können. Hyperaktivität fällt im Klassenzimmer durch übermäßiges Kippeln und Bewegen auf und eine gesamte Schulstunde auf ihrem Stuhl zu sitzen, ist für diese Kinder besonders schwierig. Die Impulsivität bewirkt, dass Kinder mit ADHS Antworten in die Klasse hineinrufen, ohne sich zu melden und/oder abzuwarten, bis die Lehrkraft das Kind drannimmt. Es können auch Konflikte mit den Mitschüler:innen entstehen, weil sich Kinder mit ADHS-Symptomen nicht abwartend in eine Schlange stellen können oder Dinge, die ihnen in den Kopf kommen, aussprechen, ohne Konsequenzen ihrer Worte zu bedenken und damit andere Kinder oder Jugendliche beleidigen. Kinder mit ADHS haben häufiger schlechte Schulleistungen als Kinder ohne ADHS, auch wenn Intelligenz miteinbezogen wird (Wirth et al., 2015).

Zudem können auch die Misserfolgserlebnisse und daraus resultierende negative Erfahrungen im Klassenverband die Schwierigkeiten verstärken und zu einer stärkeren Beeinträchtigung führen. So fasst eine Überblicksarbeit von McArthur (2022) mehrere Studien zusammen, die darauf hinweisen, dass Kinder mit Leseproblemen häufig initial zwar kognitiv Schwierigkeiten haben mit ihren Mitschüler:innen mitzuhalten, dies aber nicht der einzige Faktor ist, der beim Leistungsrückstand eine Rolle spielt. Die Wahrnehmung eines Leistungsrückstands gegenüber anderen führt über eigene Misserfolgsbewertung oder Abwertung durch Lehrkräfte oder Mitschüler:innen zu negativen Emotionen, bis hin zu Ängsten, die wiederum die Konzentrationsfähigkeiten beeinträchtigen und nach außen wie ADHS-Symptome aussehen können. Dieser Kreislauf trägt maßgeblich zu einem immer größer werdenden Leistungsrückstand über die Zeit bei. Ein gesundes Klassenklima ist also für die Unterstützung von Kindern mit Entwicklungsrückständen sehr wichtig.

5 Herausforderungen im Umgang mit neurodiversen Schüler:innen

Für eine ganzheitliche Betrachtung im System Schule darf auch die andere Perspektive, die der Betreuenden und deren Rahmenbedingungen sowie Handlungsspielraum nicht fehlen. Was also müssten Lehrkräfte, oder andere pädagogische, soziale oder psychologische Fachkräfte aus wissenschaft-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

licher Perspektive machen, um Kindern mit Legasthenie oder ADHS zu helfen? Wir haben exemplarisch zwei Bereiche herausgenommen, um diese noch etwas tiefer zu besprechen. Zum einen geht es um die Identifikation von Schüler:innen mit Legasthenie oder ADHS und zum anderen um die Förderung von Schüler:innen mit Legasthenie oder ADHS. Wir schließen mit dem Beispiel einer Schule im Sekundarschulbereich ab, die sich auf Schüler:innen mit ADHS spezialisiert hat und damit gute Ergebnisse erzielt.

5.1. Identifikation von Schüler:innen mit Legasthenie oder ADHS

Zentral für die Förderung von Schüler: innen mit Legasthenie oder ADHS ist im Optimalfall die Identifikation der beeinträchtigten kognitiven Fähigkeiten sowie der kognitiven Stärken. Dies befähigt zum einen dazu, betroffene Schüler:innen entweder im Rahmen der Binnendifferenzierung oder im Rahmen von Zusatzangeboten zielgenau in den Fähigkeiten zu fördern, für die diese Kinder einen verzögerten Entwicklungsverlauf haben. Andererseits kann man sie auch bezüglich ihrer Stärken fördern.

Nehmen wir das Beispiel einer Schülerin O. aus dem zweiten Halbjahr der zweiten Klasse, die Schwierigkeiten zeigt, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, die Instruktionen zu verstehen oder schnell unruhig wird, wenn sie die Aufgabe nicht sofort hinbekommt. Zusätzlich zeigt O. deutlich erkennbare Probleme in der phonologischen Verarbeitung. Sie macht auch bei Wörtern mit regelmäßiger Graphem-Phonem-Übertragung beim lauten Lesen grobe Fehler und braucht für das Auslauten mehr Zeit als viele Mitschüler:innen. Als Beispiel nehmen wir das Wort "Brot", das von ihr als "baut" vorgelesen wird. Beide Schwierigkeitsbereiche sind von der Lehrkraft schon mehrfach beobachtet worden – es sind also keine Einzelfälle. O. hat eine interessante Coping-Strategie entwickelt: Wenn sie eine Antwort auf eine Verständnisfrage schreiben soll, aber dabei überfordert ist, dann malt sie die Antwort. Diese Mini-Gemälde deuten darauf hin, dass sie die richtige Antwort aus dem Kontext abgeleitet hat, und zeigen Versuche zur dreidimensionalen Repräsentation (z. B., Schattierung). Ihre Mitschüler:innen machen sich darüber lustig. Beim Vorlesen von Geschichten in der Klasse hat O. keine Probleme dem Handlungsstrang zu folgen, sich in die Hauptfiguren hineinzuversetzen oder die Geschichte in eigenen Worten wiederzugeben. Manchmal braucht sie beim Wiedergeben aber etwas Zeit. Familiär hat O. Zugang zu Büchern, liest regelmäßig mit ihren Eltern und spricht neben Deutsch noch eine weitere Sprache.

Die Schülerin zeigt Anzeichen für Probleme im Bereich der exekutiven Funktionen, was dadurch angezeigt wird, dass sie schnell aufgibt oder unruhig wird, wenn sie eine Aufgabe nicht sofort bewältigen kann. Sie hat also

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Probleme andere Reize auszublenden und hat noch wenige Strategien entwickelt, die Aufgabenstellung für sich herunterzubrechen, um die Aufgabe bewältigen zu können. Teilweise vermeidet sie dann auch die Aufgabe so zu lösen, wie instruiert. Das könnten Anhaltspunkte für eine ADHS sein, da die Schülerin aber auch negativen Kommentaren von Mitschüler:innen ausgesetzt ist, könnte dieses Muster auch, durch negative Erfahrungen ausgelöst, mit sozialen Ängsten zusammenhängen. Beides sind neben der Dyskalkulie häufig auftretende komorbide Störungen einer Legasthenie (Moll, 2022).

Darüber hinaus zeigt die Schülerin O. Probleme in der phonologischen Verarbeitung. Das zeigt sich daran, dass sie beim Vorlesen regelmäßiger Wörter, Fehler in der Graphem-Phonem-Übertragung macht. Zudem vermeidet sie das Schreiben. Das Verständnis von Instruktionen scheint schwieriger zu sein als das Verständnis von komplexen Handlungssträngen. Im Sprachverständnis, in der Sprachproduktion oder im schlussfolgernden Denken scheint es aber– auch mit einem mehrsprachigen Hintergrund – keine Probleme zu geben. Der familiäre Hintergrund scheint in Bezug auf den Schriftspracherwerb unterstützend. Wir wissen nicht, ob es noch andere Familienmitglieder mit ähnlichen Merkmalen gibt. Es gibt im Verhalten der Schülerin aber deutliche Hinweise darauf, dass es auch langfristig Probleme bei der Lese- und Rechtschreibentwicklung geben kann und dass die Probleme eher im Bereich der visuellen Worterkennung als im Sprachverständnis liegen.

Schließlich scheint die Schülerin ein Interesse an der visuellen Repräsentation zu besitzen und kann Antworten auf Verständnisfragen in den visuellen Modus übertragen (z. B., Zeichnen), obwohl sie noch sehr jung ist. Dabei versucht sie sogar Dreidimensionalität zu erzeugen, was darauf hindeutet, dass ihr das Vorstellungsvermögen für dreidimensionale Objekte leichtfällt. Das verstärkt Hinweise darauf, dass wir im Bereich der Schwierigkeiten bei der visuellen Worterkennung auch noch eine neurodiverse Grundprägung mit Stärken im materiellen Bereich vermuten können.

Wir sehen bei Schülerin O. also mehrere Anhaltspunkte, die eine diagnostische Abklärung sinnvoll erscheinen lassen. Voraussetzung dafür ist aber, dass auch die Klassenlehrkraft alle diese Merkmale wahrgenommen hat, weil sie in erster Instanz den Fall in ein multidisziplinäres Schulberatungsteam einbringen oder im Elterngespräch zu weiteren Schritten beraten kann. Sie ist der Gatekeeper. Das ist nicht trivial. Die Klassenlehrkraft muss diese Informationen häufig für 20–30 Kinder gleichzeitig wahrnehmen und viele der Informationen sind nicht manifest. Das Vorlesen eines Wortes eines/einer Erstklässler:in dauert höchstens ein oder zwei Sekunden. Genauso sieht es bei der mündlichen Wiedergabe von Inhalten aus, die Aufschluss

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

über das Sprachverständnis geben können. Die Lehrkraft kann sich meist keine Aufnahme mit nach Hause nehmen.

Diese Details wahrzunehmen, richtig einzusortieren und objektiv zu bewerten, ist eine Herausforderung an die kognitive Kapazität der Lehrkräfte und wäre für jeden Menschen herausfordernd. Wichtig ist es deshalb, dass auch Lehrkräfte Strategien entwickeln oder Hilfsmittel nutzen, die ihnen bei der Identifikation von Merkmalen helfen, die auf Legasthenie, ADHS oder andere Auffälligkeiten hinweisen. Das kann der strategische Einsatz von Material sein – z. B., können zur Identifikation phonologischer Verarbeitungsprobleme strategisch regelmäßige oder unregelmäßige Wörter vor einer Vorleseübung so vorbereitet werden, sodass klar ist, welche falschen Varianten auf ein Problem in der phonologischen Verarbeitung hinweisen und welche nicht. Diesen Ansatz kann man im Rahmen einer Lernverlaufsdiagnostik regelmäßig mit vergleichbaren Wörtern wiederholen, um die Entwicklung im Bereich der visuellen Worterkennung abzuschätzen. Zusätzlich kann die Unterstützung durch Kolleg:innen, die im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung Fehlermuster oder andere Merkmale protokollieren, sinnvoll sein. Schließlich kann auch der Einsatz von standardisierten Verfahren in der Einzelsituation oder im Klassenverband sinnvoll sein. Es ist wichtig, dass das System Schule ihre Lehrkräfte bestmöglich dabei unterstützt, Hilfsmittel nutzen zu können.

Abraten würden wir die Lesediagnostik allein auf manifeste Informationen wie geschriebenes Material zu stützen (Schmitterer & Brod, 2021). Rechtschreibproben sind zwar gut nach dem Unterricht analysierbar und es gibt gut anwendbare standardisierte Verfahren, die Lehrkräfte bei der Analyse unterstützen (z. B., HSP-Hamburger Schreibprobe, May & Malitzki, 1999), sie repräsentieren aber eine andere kognitive Verarbeitung als das Lesen und werden ab der Einführung des ICD-11 auch getrennt von Lesefähigkeiten diagnostiziert (ICD-11, WHO, 2022). Da die Übertragung von Phonemen in Grapheme im Deutschen unregelmäßiger ist als die Übertragung von Graphemen in Phoneme (Scheerer-Neumann, 2023) ist es auch in der typischen Schriftsprachentwicklung wahrscheinlicher, dass Rechtschreibprobleme länger, vor allem bei unregelmäßigen oder morphologisch komplexen Wörtern auftreten, als beim Lesen. Die Fokussierung auf die Rechtschreibung kann also eine Überidentifikation von Leseproblemen nach sich ziehen.

Gehen wir nun davon aus, dass im Fall der Schülerin O. viele relevante Informationen erfolgreich und objektiv von der Klassenlehrkraft gesammelt wurden. Dann deuten insgesamt viele Zeichen in Richtung eines kognitiven Ursprungs und auch eine komorbide Ausprägung mit ADHS und eine neurodiverse Verarbeitung scheint naheliegend. Gehen wir weiter davon

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

aus, dass sowohl Lehrkräfte als auch Eltern und die Schülerin selbst in einen diagnostischen Prozess einsteigen wollen, um mehr über Stärken und Schwächen herauszufinden; wie sähe dann im Optimalfall ein Diagnoseprozess im Bereich der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, aus?

Im Optimalfall besteht die Erstellung einer Legasthenie oder ADHS-Diagnose aus mehreren Sitzungen, die mehrere Methoden und Informationsquellen beinhalten. Eltern und Kinder/Jugendliche sollten nach ihrer eigenen Einschätzung und ihrem eigenen Erleben befragt werden, z. B. über Fragebögen oder klinische Interviews. In dieser Befragung sollten Legasthenie- oder ADHS-Symptome, aber auch komorbide Symptome erfasst werden. Im Falle der Legasthenie muss zudem ausgeschlossen werden, dass die Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben nicht durch eingeschränkte Seh- oder Hörfähigkeiten, eine allgemeine intellektuelle Beeinträchtigung, eine neurologische Störung, unzureichende Beschulung, mangelnde Verfügbarkeit von Bildung, mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache oder psychosoziale Probleme erklärt werden. Die Leseleistung in den Bereichen Genauigkeit beim Lesen von Wörtern (visuelle Worterkennung), Leseflüssigkeit (Brückenprozesse) oder Leseverständnis muss deutlich unter dem Leistungsstand liegen, der für das Alter oder das Niveau der intellektuellen Fähigkeiten zu erwarten wäre (ICD-11, WHO, 2022).

Für die Diagnose kommen objektive und standardisierte Testverfahren zum Einsatz, um die kognitiven Teilbereiche der Lese- oder Rechtschreibfähigkeiten, sprachlichen Fähigkeiten und auch die Intelligenz abzuschätzen. Für Kinder mit ADHS-Merkmalen kommen außerdem Aufmerksamkeitstests zum Einsatz, nicht zuletzt, damit der/die Diagnostiker:in sich ein Bild von der Arbeitsweise des Kindes machen kann, während es diese Tests absolviert. Wenn eine Diagnose in Bezug auf neurodiverse Eigenschaften erwünscht ist, macht es Sinn, im Vorfeld darüber zu sprechen, damit der/die Diagnostiker:in passende Tests oder Fragebögen vorbereiten kann. Eine Beobachtung im schulischen Umfeld und eine Rücksprache mit der verantwortlichen Lehrkraft sind ebenfalls empfehlenswert. Im Bereich ADHS ist ebenso die Ergänzung physiologischer Diagnostik (z. B. EEG oder Blutwerte), sofern die Verschreibung eines Medikaments angedacht ist, möglich. Nach einer solchen Erfassung verschiedener Angaben mit verschiedenen Methoden kann eine Legasthenie- oder ADHS-Diagnose erstellt werden.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5.1.1. Quellen für die Identifikation von Kindern mit Legasthenie

Wenn Sie tiefer in Werkzeuge der Identifikation von Legasthenie einsteigen möchten, empfehlen wir die Website des Verbundprojektes Bildung durch Sprache und Schrift: BiSS (https://www.biss-sprachbildung.de/), die im Praxisbereich eine Tool-Dokumentation zur Verfügung stellt, die auch Lesen und Rechtschreiben umfasst. Hier kann man standardisierte Tests und Förderverfahren finden. Außerdem gibt es die „LONDI" Plattform (www.londi.de), die bei der Suche nach standardisierten Diagnostik und Förderprogrammen helfen kann. Der frei verfügbare Artikel von Blumenthal und Kollegen (2022; im Literaturverzeichnis) stellt eine Reihe frei zugängliche, digitale Lernverlaufsdiagnostiktools vor. ILeA plus ist eine frei verfügbare, individuelle Lernstandsanalyse (https://www.isq-bb.de/wordpress/werkzeuge/ileaplus/), die vor allem in Berlin und Brandenburg zur Anwendung kommt.

Darüber hinaus haben schulpsychologische Beratungsstellen häufig Leitfäden für die Identifikation der Lese- oder Rechtschreibschwäche. Diese, sowie die Leitfäden der Kultusministerien unterscheiden sich allerdings zwischen den Bundesländern. Außerdem unterscheiden sich die Leitfäden von pädagogischen Einrichtungen von Leitfäden im klinischen Bereich. Im klinischen Bereich der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie gibt es die S3-Richtlinie, die sich an den Kriterien von ICD-10 und DSM-V orientiert und sich aktuell in Überarbeitung befindet (https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-044). Außerdem bereitet der Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie (https://www.bvl-legasthenie.de/) Informationen zum Thema auf. Wenn es um den Zugang zu Lesematerialien für sozial benachteiligte Kinder geht, ist die Stiftung Lesen eine gute Anlaufstelle (https://www.stiftunglesen.de/).

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten sind für die Diagnostik und Therapie von Legasthenie ausgebildet und kommen vor allem zum Einsatz, wenn es um die Behandlung von Legasthenie und komorbiden Herausforderungen wie ADHS oder Ängsten geht. Sprachtherapeuten oder Logopäden haben einen Blick für die linguistischen Feinheiten, pragmatische Fähigkeiten und auch die Mundmotorik. Lerntherapeuten nehmen in der Anzahl in den letzten Jahren stark zu – der Beruf ist aber nicht geschützt. Der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie und die Duden-Institute sowie einige kleinere Träger sind auf der Suche gute Anlaufstellen, weil sie eine begleitete Zusatzausbildung für Lerntherapie anbieten. Außerdem gibt es inzwischen einige staatlich anerkannte Master für Lerntherapie, auf die man in den Lebensläufen der Lerntherapeuten achten kann. Für die Identifikation und Förderung innerhalb der Grundschulen sind Förderlehrkräfte

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gute Ansprechpartner*innen. Förderlehrkräfte sammeln über Ihre Ausbildung viel Erfahrung mit diagnostischen Prozessen und Komorbiditäten. Es empfiehlt sich also eine Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften. Ein Zukunftstraum ist bisher ein guter Leitfaden für Lehrkräfte zur Erstellung von (psycho-)linguistisch-diagnostischem Material im Unterricht.

Es gibt jede Menge Quellen für gutes und hilfreiches diagnostisches Material im Bereich Lesen und Rechtschreiben. Schwierig ist, dass mehrere Perspektiven und Fachgruppen gibt, die an diesen Themen arbeiten und man manchmal den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen kann. Deshalb legen wir Wert auf den Rat, sich diesem Thema kleinschrittig zu nähern und nicht zu erwarten, dass eine einzige Fortbildung ausreicht, um das gesamte, relevante Wissen zu erwerben. Jeder Schritt sich zu informieren ist gut. Lesen wird häufig als nur eine Fähigkeit kommuniziert. Das Lesen besteht aber nicht nur aus einem einzigen kognitiven Prozess, es spielen viele kognitive und emotionale Prozesse eine Rolle.

Auch die Forschung schreitet stetig voran. Dementsprechend wird es im diagnostischen und im Förderbereich immer wieder Anpassungen geben. Es ist häufig überfordernd, dass es so viele Angebote gibt, aber es ist Ausdruck dessen, wie viel Interesse an diesem relevanten Thema besteht. Nicht jeder Ansatz wird perfekt auf jedes Kind passen. Es ist wichtig genau hinzusehen und die Problematik möglichst genau zu identifizieren, um dann in der Förderung direkt dort ansetzen zu können.

5.2. Förderung von Schüler:innen mit Legasthenie- oder ADHS-Merkmalen

Jenseits des diagnostischen Prozesses ist es im schulischen Umfeld sinnvoll, die Merkmale von Schüler:innen mit Legasthenie oder ADHS im Blick zu behalten und ressourcenorientiert zu fördern. Diese Förderung kann in der Schule im Rahmen der individuellen Förderung innerhalb des Unterrichts oder mit zusätzlichen Förderangeboten umgesetzt werden. Auch eine Lernverlaufsdiagnostik, die auf bestimmte kognitive Merkmale abzielt und die Lehrkraft dabei unterstützt, die Entwicklung der Kinder im Blick zu behalten, kann sinnvoll sein. Inzwischen gibt es dazu viele standardisierte, digitale und teilweise kostenfreie Angebote, die Schulen nutzen können (Blumenthal et al., 2022). Damit können Lehrkräfte ihre Fördermaßnahmen über das Schuljahr hinweg an die Bedürfnisse der Schüler:innen anpassen. Zusätzlich können eine schulpsychologische, lerntherapeutische, sprachtherapeutische oder psychotherapeutische Begleitung sinnvoll sein – je nachdem, welche kognitiven Merkmale in den Blick genommen werden sollen oder welcher Weg im Zuge der Diagnostik eingeschlagen wird. Natürlich

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

können auch Umstellungen von Lesegewohnheiten oder Hausaufgabenbetreuung im familiären Umfeld helfen.

Wichtig bei der Förderung defizitärer Merkmale ist, dass die/der betroffene Schüler:in in der Klasse wenige negative Erfahrungen macht, die ihre/seine Schwierigkeiten verstärken können. Zentral ist dabei, eine differenzierte Perspektive einzunehmen, die *unterschiedliche* Entwicklungsverläufe zulässt. Die heutige Schulstruktur basiert überwiegend auf Erkenntnissen über den Entwicklungsverlauf von neurotypischen Kindern. Dem entgegen stehen viele Erfolgsgeschichten, die zeigen, dass Legasthenie nicht vorherbestimmen muss, wie das Verhältnis zum Lesen oder der Umgang mit Lernstrategien später sein wird (Eide & Eide, 2023).

In Bezug auf eine effektive Förderung gibt es unterschiedliche wissenschaftliche Erkenntnisse, welche Förderansätze hilfreich sind. Dies hängt damit zusammen, wie genau die Fähigkeit definiert ist, die man fördern will. Unumstritten ist im Bereich Lesen aus wissenschaftlicher Perspektive ein Erstunterricht, der regelbasiert ist und von Anfang an die Grundregeln in der Phonem-Graphem-Übertragung vermittelt (Castles et al., 2018). Lesetrainings, die zusätzlich zum Regelunterricht angeboten werden, sind am effektivsten, wenn sie von Expert:innen durchgeführt werden und sich auf die Teilfähigkeit beziehen, die beeinträchtigt ist (Ise et al., 2012). Das heißt z. B., dass Lesetandems, bei denen Schüler:innen sich gegenseitig trainieren, nicht immer angebracht sind. Im Bereich Lesemotivation und auch bei Fähigkeiten im selbstregulatorischen Bereich können Lesetandems aber durchaus sinnvoll sein (Bauer et al., 2022). Einen guten Überblick über einschlägige Trainingsprogramme und ihre Schwerpunkte bietet die Website zum Projekt Bildung durch Sprache und Schrift[4].

Für unterrichtsintegrierte Methoden schlagen Eide und Eide (2023) vor, als Lehrkraft ähnlich wie Dyslexiker:innen zu denken und eine "Big-Picture" Perspektive einzunehmen. Dazu gehört z. B., dass eigene Erfahrungen ihren Weg in den Lernprozess finden dürfen, sodass altes Wissen mit neuem Wissen verknüpft werden kann. Außerdem hilft kontextualisiertes Wissen bei Aufgabenstellungen. Das kann eine genauere Erklärung sein, welches Ziel man mit der Aufgabe verfolgt, sodass die Schüler:innen den größeren Zusammenhang verstehen. Auch die Lehrmethode der Prädiktion kann hier sinnvoll sein, um die Schüler:innen dazu zu ermuntern aus ihrem Vorwissen heraus zu vermuten, was für Lösungswege man für eine bestimmte Aufgabenstellung einschlagen könnte – eine Förderung des schlussfolgernden Denkens, von der nicht nur Dyslexiker:innen profitieren. Schließlich können in multiprofessionellen Teams Informationen über Begabtenförde-

4 https://www.biss-sprachbildung.de/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rungsprogramme oder Arbeitsgruppen ausgetauscht werden, die man dem Kind und den Eltern des Kindes als Ergänzung zur schulischen Förderung vorschlagen kann, um spezielle Begabungen oder soziale Anbindung zu fördern.

5.3. Integrative Lösungsansätze bei ADHS am Beispiel Sekundarstufe

Nachdem wir uns bisher hauptsächlich mit Förderansätzen für das Lesen befasst haben, wollen wir im letzten Teil noch auf ein Schulmodell eingehen, das sich ADHS als Schwerpunkt gesetzt hat und damit gute Ergebnisse erzielt. Das Private Gymnasium in Esslingen[5] (Baden-Württemberg) hat sich die gymnasiale Beschulung neurodiverser Schüler:innen zum Ziel gemacht und beschult daher auch viele Schüler:innen mit ADHS-Diagnose. Der Ganztagsunterricht ist entsprechend gestaltet: Der Tagesablauf und die Schulstunden sind klar strukturiert, wesentliche Schulregeln und Ziele haben Schüler:innen sowie die Lehrkräfte immer im Blick, die Klassen sind klein (max. 15 Schüler:innen), die Räumlichkeiten entsprechend den Bedürfnissen der Schüler:innen hergerichtet, was unter anderem bedeutet, dass es Rückzugsmöglichkeiten gibt. Auch in den Pausen wird verstärkt darauf geachtet, dass die Schüler:innen die Zeit gut nutzen können, um gut erholt oder ggf. ausgepowert in den Unterricht zurückgehen zu können. Hausaufgaben werden „Silentiumsaufgaben" genannt und werden in einer im Stundenplan fest integrierten Unterrichtsstunde („Silentium") erledigt. Dabei werden die Schüler:innen von Lehrkräften oder Mitarbeitenden des psychologisch-pädagogischen Teams unterstützt.

Dies ist wichtig, da für fast alle Schüler:innen dieser Schule die klassische Hausaufgabensituation in ihrer Schulbiografie zu großen Schwierigkeiten und beispielsweise zu Streitigkeiten mit den Eltern geführt hat. Zudem werden alle Schüler:innen und Lehrkräfte von einem pädagogisch-psychologischen Team betreut. Mit diesem Konzept war und ist die Schule sehr erfolgreich. Schüler:innen mit ADHS werden hier zum Abitur geführt – seit 2012 ist die Schule staatlich anerkannt. Sicher ist, dass nicht alle Schulen entsprechend umstrukturiert werden sollen und können. Jedoch würde es dem deutschen Schulsystem sehr guttun, manche der althergebrachten Traditionen zu hinterfragen, um einer Schüler:innenschaft gerecht zu werden, die erfreulicherweise immer (neuro-)diverser geworden ist.

5 https://www.privates-gymnasium.de/schule/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Caterina Gawrilow ist Diplompsychologin und in Psychologie promoviert und seit 2013 Professorin für Schulpsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Tübingen. Sie unterrichtet (u.a.) im bundesweit einzigartigen M.Sc. Studiengang Schulpsychologie und ist derzeit u.a. Sprecherin der föderativen Kommission „Mehr Psychologie in die Schulen" des BDP und der DGPs. Sie interessiert sich in ihrer Forschungsarbeit für Selbstregulation – im Bereich Diagnostik und Intervention, aber auch für Störungen der Selbstregulation wie beispielsweise bei der ADHS und hat zahlreiche Forschungsprojekte und Publikationen in diesem Bereich.

Dr. Alexandra Schmitterer ist Psychologin und Klinische Linguistin sowie in Psychologie promoviert. Außerdem ist sie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in Ausbildung. Sie arbeitet am Universitätsklinikum Frankfurt am Main und als Dozentin an verschiedenen Universitäten in den Bereichen Psychologie, Bildungswissenschaften und Psycholinguistik. Als Wissenschaftlerin hat sie über zehn Jahre lang in Längsschnittstudien die sprachliche, sowie Lese- und Rechtschreibentwicklung von Vor- und Grundschulkindern untersucht, die Effektivität von Lernverlaufsdiagnostiken für den Leseunterricht evaluiert und erforscht, welche Informationen Lehrkräfte verwenden, um Schüler:innen mit Leseproblemen zu identifizieren.

Literatur

Bachmann, C. J., Philipsen, A., Hoffmann, F. (2017). ADHD in Germany: trends in diagnosis and pharmacotherapy—a country-wide analysis of health insurance data on attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD) in children, adolescents and adults from 2009–2014. *Dtsch Arztebl Int*, *114*, 141–8. https://doi.org/

Berlin, R. 'Über Dyslexie'. Arch. Für Psychiatr. **1884**, 15, 276–278.

Bishop-Liebler P., Welch G., Huss M., Thomson J. M. and Goswami U. (2014), Auditory Temporal Processing Skills in Musicians with Dyslexia, *Dyslexia*, 20, pages 261–279, 10.1002/dys.1479

Blumenthal, Stefan; Gebhardt, Markus; Förster, Natalie und Souvignier, Elmar (2022): Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop. *Zeitschrift für Heilpädagogik (4)*, S. 153-167. https://epub.uni-regensburg.de/52069/1/Blumenthal_2022_Internetplattformen%20zur%20Diagnostik%20von%20Lernverl%C3%A4ufen.pdf

Brunswick, N.; Martin, G.N.; Marzano, L. (2010). Visuospatial superiority in developmental dyslexia: Myth or reality? *Learn. Individ. Differ., 20*, 421–426. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.007

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological science in the public interest*, *19*(1), 5-51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, *56*, S25-S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Duranovic, M., Dedeic, M. & Gavrić, M. Dyslexia and Visual-Spatial Talents. *Curr Psychol* 34, 207–222 (2015). https://doi.org/10.1007/s12144-014-9252-3

Eden, G. F., Olulade, O. A., Evans, T. M., Krafnick, A. J., & Alkire, D. R. (2016). Developmental dyslexia. In *Neurobiology of Language* (pp. 815-826). Academic Press.

Ehm, J. H., Kerner auch Koerner, J., Gawrilow, C., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2016). The association of ADHD symptoms and reading acquisition during elementary school years. *Developmental psychology*, *52*(9), 1445–1456. https://doi.org/10.1037/dev0000186

Eide, B. L., & Eide, F. F. (2023). *The dyslexic advantage (revised and updated): Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Penguin.

Erbeli, F., Peng, P., & Rice, M. (2022). No evidence of creative benefit accompanying dyslexia: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *55*(3), 242-253. https://doi.org/10.1177/00222194211010350

Gutiérrez-Ortega, M., Torres-Quesada, M., Crespo, P., López-Fernández, V., Fariña, N., & Barbón, A. (2023). Are dyslexic people more creative? Myth or reality: A meta-analysis. Psicología Educativa, 29(1), 55-64. https://doi.org/10.5093/psed2023a1

Hinshelwood, P.J. Word-blindness and visual memory. Lancet **1895**, 2, 1564–1570. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)98764-1

Ise, E., Engel, R. R., & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung?. *Kindheit und Entwicklung*. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000077

Jung-Beeman, M. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(11), 512-518. https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.09.009

Kaplan, B. J., Crawford, S. G., Dewey, D. M., & Fisher, G. C. (2000). The IQs of Children with ADHD Are Normally Distributed. Journal of Learning Disabilities, 33(5), 425-432. https://doi.org/10.1177/002221940003300503

Leppänen, P. H. T., Hämäläinen, J. A., Guttorm, T. K., Eklund, K. M., Salminen, H., Tanskanen, A., ... & Lyytinen, H. (2012). Infant brain responses associated with reading-related skills before school and at school age. *Neurophysiologie Clinique/Clinical Neurophysiology*, *42*(1-2), 35-41. https://doi.org/10.1016/j.neucli.2011.08.005

Linkersdörfer J, Lonnemann J, Lindberg S, Hasselhorn M, Fiebach CJ (2012) Grey Matter Alterations Co-Localize with Functional Abnormalities in Developmental Dyslexia: An ALE Meta-Analysis. PLoS ONE 7(8): e43122. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043122

Lifshitz-Ben-Basat, A.; Fostick, L. Music-related abilities among readers with dyslexia. Ann. Dyslexia **2019**, 69, 318–334. https://doi.org/10.1007/s11881-019-00185-7

Lonergan, A., Doyle, C., Cassidy, C., MacSweeney Mahon, S., Roche, R., Boran, L. & Bramham, J. (2019) A meta-analysis of executive functioning in dyslexia with consideration of the impact of comorbid ADHD, *Journal of Cognitive Psychology*, 31 (7), 725-749, https://doi.org/10.1080/20445911.2019.1669609

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

May, P., & Malitzky, V. (1999). Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe mit der Hamburger Schreibprobe. *Konkrete Handlungsanleitungen für erfolgreiche Beratungsarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern, herausgegeben von Lade, E. und Kowalczyk, W., Kissing: WEKA Fachverlag*.

Majeed, N. M., Hartanto, A., & Tan, J. J. (2021). Developmental dyslexia and creativity: A meta-analysis. *Dyslexia*, *27*(2), 187-203. https://doi.org/10.1002/dys.1677

Mather, N., & Schneider, D. (2023). The use of cognitive tests in the assessment of dyslexia. *Journal of Intelligence*, *11*(5), 79. https://doi.org/10.3390/jintelligence11050079

McArthur, G. (2022). Poor reading and anxiety (PRAX): Building a theory and practice. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *27*(1), 169-180. https://doi.org/10.1080/19404158.2022.2054834

McBride, C. (2019). *Coping with dyslexia, dysgraphia and ADHD: A global perspective*. Routledge.

Moll, K. (2022). Comorbidity of reading disorders. *The Science of Reading: A Handbook*, 439-459. https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch20

Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological science*, *26*(9), 1489-1496. https://doi.org/10.1177/0956797615594361

Morgan, W.P. A case of congenital word blindness. Br. Med. J. **1896**, 2, 1378. https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378

Scheerer-Neumann, G. (2023). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Kohlhammer Verlag.

Schmitterer, A. M., & Brod, G. (2021). Which data do elementary school teachers use to determine reading difficulties in their students?. *Journal of learning disabilities*, *54*(5), 349-364. https://doi.org/10.1177/0022219420981990

Schuchardt, K., Brandenburg, J., Fischbach, A., & Mähler, C. (2017). Kognitive Profile bei lese-rechtschreibschwachen Kindern mit und ohne Aufmerksamkeitsprobleme. *Lernen und Lernstörungen*. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000188

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited–the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *62*(5), 635-653. https://doi.org/10.1111/jcpp.13324

Stein, J. (2023). Theories about developmental dyslexia. *Brain sciences*, *13*(2), 208. https://doi.org/10.3390/brainsci13020208

Tymms, P. & Merrell, C. (2011). ADHD and academic attainment: Is there an advantage in impulsivity?, Learning and Individual Differences, 21 (6), 753-758, 10.1016/j.lindif.2011.07.014.

von Károlyi, C.; Winner, E.; Gray, W.; Sherman, G.F. (2003). Dyslexia linked to talent: Global visual-spatial ability. Brain Lang, 85, 427–431.

Wirth, A., Reinelt, T., Gawrilow, C., & Rauch, W. A. (2015). Selbstkontrolle in der Schule: Der Zusammenhang von geringer Selbstkontrolle und schlechten Schulleistungen bei Kindern mit ADHS. *Lernen und Lernstörungen*. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000114

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dr. Angela Ehlers

Inklusive lerntherapeutische Möglichkeiten für die Schule

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Bedeutung der Integrativen Lerntherapie (ILT) als zentrales Angebot zur Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Teilleistungsstörungen wie Legasthenie und Dyskalkulie darzustellen. Der Text betont die Notwendigkeit individueller Förderung, um Bildungsteilhabe zu sichern, und thematisiert Herausforderungen wie bürokratische Hürden, Finanzierungsprobleme und multiprofessionelle Kooperation. Es werden diagnostische Kriterien, Begleitstörungen und die Abgrenzung zu sonderpädagogischem Förderbedarf erläutert. Zudem wird auf die Bedeutung von Nachteilsausgleich und individuellen Förderplänen eingegangen. Die Integrative Lerntherapie wird als ganzheitlicher, ressourcenorientierter Ansatz vorgestellt, der therapeutisch wirkt und die Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und Therapeuten fördert.

1 Einleitung

Die Umsetzung der inklusiven Bildung auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention – von Deutschland für alle 16 Länder im Jahr 2009 samt Fakultativprotokoll unterzeichnet – erfordert unter anderem eine ganzheitliche und umfassende Leistungserbringung zur Sicherung von Bildungsteilhabe und vergleichbaren Chancen (Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2009).

Zu dieser Leistungserbringung können für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit unterschiedlichen Teilhabeeinschränkungen – je nach individuellem Bedarf – Unterstützungs- und Therapieangebote diverser Art wie spezielle sonder- und sozialpädagogische Förderung, Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie etc. gehören. Die therapeutische Versorgung auf der Grundlage einer ärztlichen Verordnung greift jedoch im Falle einer Legasthenie oder Dyskalkulie nicht.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Für Kinder und Jugendliche mit tiefgreifenden Teilleistungsstörungen im Lesen, Schreiben, Rechtschreiben und Rechnen sowie in der Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit kann die Integrative Lerntherapie (ILT) ein entscheidendes Angebot sein, um Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene individuell zu unterstützen und ihre Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen zu sichern (vgl. hierzu Nolte, Marianne (2008). Integrative Lerntherapie - Grundlagen und Praxis: Einsatzmöglichkeiten bei Kindern mit Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwächen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt).

Das darf nicht an bürokratischen Hürden und Finanzierungsproblemen scheitern.

2 Schüler:innen mit Entwicklungsstörungen

Teilleistungsstörungen im Erwerb des Lesens, Schreibens und Rechnens, im Erwerb der Schriftsprache und/oder des automatisierten Rechnens werden ebenso wie isolierte Probleme in den Bereichen Sensorik, Motorik und Sprache häufig als umschriebene Entwicklungsstörungen gemäß ICD 10 (BfAM, 2025) und zukünftig ICD 11 (WHO, 2022) bezeichnet[1]. handelt es sich um Teilhabeeinschränkungen, die seit den frühen Entwicklungsstadien bestehen und keine Folge mangelnder schulischer Lerngelegenheiten oder schwieriger Erziehungssituationen, von Intelligenzminderungen, Anregungsarmut, Hirnschädigungen oder Erkrankungen sind.

Das Hauptmerkmal von **Lesestörungen** ist eine bedeutende und persistierende Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, visuelle Wahrnehmungsprobleme oder nicht ausreichende Unterrichtung bzw. durch Absentismus unterschiedlicher Art, langandauernde Erkrankungen und ähnliches erklärbar ist (BfAM, 2025).

Häufig sind als Vorläufer der Entwicklungsstörungen des Lesens und Rechtschreibens solche des Sprechens oder der Sprache zu beobachten. So lassen sich bereits Probleme bei den Vorläuferfertigkeiten wie sich das Alphabet in der korrekten Reihenfolge zu merken, Buchstaben korrekt zu benennen, einfache Wortreime zu bilden und - trotz normaler peripherer Hörfähigkeit - Laute zu unterscheiden – beobachten. Diese Kompetenzen werden unter dem Begriff der phonologischen Bewusstheit zusammengefasst. Mangelnde Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit können von Kindern mit hoher bis sehr hoher Intelligenz relativ lange gut überspielt werden. In den Ablaufprozessen des Lesens und Schreibens treten

1 In der ICD 11 (WHO, 2022) werden die Problemlagen unter 06 Psychische Störungen, Verhaltensstörungen bzw. neuronale Entwicklungsstörungen gelistet sein.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dann jedoch Störungen zutage, die zu einem fehlerhaften Output im genauen Lesen, Lautlesen und im Schreibergebnis führen.

Bei der Lesestörung sind das Leseverständnis sowie die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen und vorzulesen, gleichermaßen betroffen. Leitsymptome können das Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen, eine sehr niedrige Lesegeschwindigkeit, Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text, ungenaues Phrasieren oder auch das Vertauschen von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern sein.

Lesestörungen gehen häufig (aber nicht immer) mit massiven **Rechtschreibstörungen** einher, die weiterhin bestehen bleiben, wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Typische wiederkehrende Rechtschreibfehler sind Reversionen, also Verdrehungen von Buchstaben im Wort wie zum Beispiel b-d, p-q, Reihenfolgefehler wie Umstellungen von Buchstaben im Wort, Auslassungen von Buchstaben oder Wortteilen, Einfügungen von falschen Buchstaben oder Wortteilen, Regelfehler wie beispielsweise wiederkehrende Dehnungsfehler, Fehler in Groß- und Kleinschreibung und sogenannte Wahrnehmungsfehler wie Verwechslungen von d-t, g-k usw. Dazu gehört auch die sogenannte Fehlerinkonstanz, bei der dasselbe Wort unter Umständen auch nach mehrjähriger Übung unterschiedlich fehlerhaft geschrieben wird.

Die **Rechenstörung** ist eine Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die ebenfalls nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unzureichende schulische Bildung erklärbar ist. Die Problematik betrifft Vorläuferfertigkeiten wie die Zahlbegriffsbildung, die Raum-Lage-Wahrnehmung und damit das Verständnis des Zahlenstrahls sowie die Bildung von Relationen. Dadurch sind die Beherrschung der Grundrechenarten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger bis kaum jedoch die höheren mathematischen Fertigkeiten, die zum Beispiel für Algebra, Trigonometrie oder Differential- und Integralrechnung benötigt werden, betroffen (BfAM, 2025).

Daneben gibt es **kombinierte Störungen** schulischer Fertigkeiten des Rechnens, des Lesens und der Rechtschreibung, die ebenfalls bei allen kognitiven Fähigkeitsständen auftreten können, auch wenn nach ICD-10/11 (BfAM, 2025; WHO, 2022) noch das doppelte Diskrepanzkriterium gilt.

Gleichfalls in der ICD 10/11 (BfAM, 2025; WHO, 2022) werden **Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen** wie der Grobmotorik, Fein- und Graphomotorik sowie Mundmotorik definiert. Hier ist das Hauptmerkmal ebenfalls eine schwerwiegende Entwicklungsbeeinträchtigung der motorischen Koordination, die nicht allein durch Intelligenzminderung oder spezifische angeborene oder erworbene neurologische Schädi-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gungen erklärbar ist. Eine qualitativ hochwertige Diagnostik muss Seh- oder Hörstörungen und/oder neurologische Erkrankungen immer mitberücksichtigen bzw. auszuschließen versuchen (siehe hierzu: Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, o. J. sowie Lühring, Katharina (2018). Einführung in die Lerntherapie: Psychologisch-pädagogische Grundlagen in Theorie und Praxis. Baden-Baden: Tectum.).

2.1 Zeitpunkt des Auftretens

In der Regel bestehen die hier dargestellten Beeinträchtigungen von Beginn der Schulzeit an und sind bereits an fehlenden Vorläuferfertigkeiten zu erkennen. Zuweilen treten sie jedoch erst zum fünften Schuljahr oder später in Erscheinung, da Kinder mit guter bis hoher Intelligenz, die zudem leicht auswendig lernen können, häufig die Lese- und Rechtschreibstörung und/oder die Rechenstörung derart geschickt kompensieren, dass die Problematik erst spät ab der dritten Klasse oder sogar erst nach dem Wechsel in eine weiterführende Schule erkannt wird, wenn ein höheres Leistungs- und Temponiveau im Fachunterricht eingefordert werden.

In jedem Fall zeigt sich ein bedeutsamer Leistungsunterschied zwischen den Schwierigkeiten im Lesen und in der Rechtschreibung gegenüber schulischen Leistungen bei nicht schriftsprachlich gebundenen Anforderungen sowie im Rechnen gegenüber logischen Leistungen.

Deshalb ist es im Primarbereich für alle (Fach-)Lehrkräfte unerlässlich, diese Leistungsunterschiede von Anfang an sehr genau zu beobachten, zu analysieren und bei Auffälligkeiten andere Fachkräfte zum Beispiel mit sonderpädagogischen und/oder lerntherapeutischen Kompetenzen frühzeitig zu Rate zu ziehen, bevor sich Problemlagen verfestigen.

2.2 Begleitende Störungen bzw. Komorbiditäten

Während der Schulzeit bilden sich oft begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich, Unaufmerksamkeiten und Konzentrationsstörungen, motorische Unruhe und mitunter manifeste psychische Problemlagen heraus. Zu den psychiatrischen Komorbiditäten gehören insbesondere ängstliche und/oder depressive Anpassungsstörungen, Schulangst bis hin zum Absentismus, psychosomatische Symptome wie Kopf- und Bauchschmerzen, Übelkeitsgefühle und Erbrechen sowie Hypersensitivitäten im Zusammenhang mit Schulleistungsanforderungen (Visser et al. (2019).

Hinzu können Störungen des Sozialverhaltens, gekennzeichnet durch Aggressivität, Regressivität, Kontaktstörungen und/oder dissoziale Verhal-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tensauffälligkeiten kommen. Die Kinder und Jugendlichen zeigen außerdem häufig Hyperaktivitätssyndrome. Alle komorbiden Störungen sind sehr häufig verbunden mit niedrigem Selbstwertgefühl und großer Selbstunsicherheit.

2.3 Kriterien

In der Diagnostik der Teilleistungsstörungen kommt in der Regel das **Diskrepanz- Kriterium** zur Anwendung, d. h., die Rechtschreib- bzw. Leseleistung liegt zwischen 1,0 und 1,5 Standardabweichungen unterhalb der Leistung, die aufgrund der Intelligenz zu erwarten wäre. Das Diskrepanz-Kriterium bildet ein mögliches Maß zur Stützung der klinischen Diagnose einer Lese-Rechtschreibstörung sowie Rechenstörung und kann auch für die schulische Diagnostik genutzt werden.

Entwicklungsverzögerungen oder -störungen im Erwerb der Sprache/Schriftsprache und/oder des Rechnens entstehen bzw. verfestigen sich häufig vor dem Hintergrund einer **sozialen und/oder herkunftsbezogenen** Benachteiligung wie zum Beispiel Armut, alleinerziehende Sorgeberechtigte und/oder ein Migrationshintergrund mit Fluchterfahrungen. Hier muss ein besonderes Augenmerk auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerin oder des Schülers gerichtet sein, um frühzeitig unterstützen und gezielt fördern zu können.

2.4 Abgrenzung gegenüber sonderpädagogischem Förderbedarf

Teilleistungsstörungen müssen sorgfältig gegenüber **sonderpädagogischem Förderbedarf** abgegrenzt werden. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist immer umfassend und langandauernd. Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen besteht, wenn bei einer Schülerin oder einem Schüler erheblicher Unterstützungsbedarf beim Aufbau eines für das schulische Lernen angemessenen Lern- und Leistungsverhaltens sowie beim Erwerb grundlegender kognitiver Strukturen in **allen** Lernbereichen festgestellt wird. Die sprachliche Entwicklung, die Motorik und sensorische Integration sowie die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens und des sogenannten Arbeitsgedächtnisses sind bei der Überprüfung des Unterstützungsbedarfs sowie bei der Planung und Umsetzung der sonder-, sozial- und/oder pädagogischen Förderung angemessen zu berücksichtigen.

Ein erhebliches, langandauerndes und schwer überwindbares Lern- und Leistungsversagen auf der Basis einer kognitiven Grundproblematik macht es unabhängig vom Lernort grundsätzlich außerordentlich schwierig, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen mit zu-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sätzlicher individueller Förderung und besonderen Lernhilfen die Bildungsziele und zentralen Abschlüsse der allgemeinen Schule erreichen.

Die Gründe für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen sind vielschichtig. Entsprechend dem multifaktoriellen Erklärungsmodell sind entwicklungspsychologische, biologische, familiäre und sozioökonomische Faktoren für die Entstehung ausschlaggebend. Diese zeigen sich unter anderem in

- erheblichen Problemen im Bereich des Arbeitsgedächtnisses
- Schwierigkeiten in der Anwendung kognitiver und metakognitiver Strukturen
- deutlichen sprachlichen und intellektuellen Entwicklungsrückständen
- Defiziten in der Ausprägung der Basiskompetenzen für schulisches Lernen
- sozialer Benachteiligung
- inadäquater Berücksichtigung der sozioökonomischen und entwicklungspsychologischen Ausgangssituation der Schülerin oder des Schülers
- emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen bis hin zu psychischen Störungen.

Da es immer wieder zu Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Begriffe Lernschwierigkeit, Lernstörung, Lernbeeinträchtigung und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen gegenüber den Phänomenen der Lese-Rechtschreibstörung und der Rechenstörung kommt, soll hier das schon lange gebräuchliche Vierfelder-Schema zur notwendigen Abgrenzung hinsichtlich der Klassifikation eines umfänglichen und langanhaltenden Schulversagens dienen (Klauer & Lauth, 1997):

	Bereichsspezifische und partielle Problematik	**Allgemeine bzw. generalisierte Problematik**
vorübergehend/ passager	Lernrückstände in Einzelfächern	Schulschwierigkeiten, neurologische Störungen
überdauernd/ persistierend	Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie), Rechenstörung (Dyskalkulie) und ggfs. weitere tiefgreifende Entwicklungsstörungen	Lernbeeinträchtigungen und sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Lernen bzw. in der geistigen Entwicklung

Die Übergänge zwischen den Feldern sind fließend, so dass eine eindeutige Zuordnung zuweilen schwierig ist. Dennoch soll hier zur Abgrenzung gegenüber sonderpädagogischem Förderbedarf nochmals darauf hingewiesen werden, dass

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

a. es sich bei der Rechenstörung/Dyskalkulie um eine **partielle** Beeinträchtigung von grundlegenden Rechenfertigkeiten handelt, die nicht durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unzureichende Unterrichtsteilnahme erklärbar ist.
b. die Lese-Rechtschreibstörung/Legasthenie ebenso eine **umschriebene** Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten im Lesen und Schreiben darstellt.
c. jegliche Form von Teilleistungsstörungen, eine Aufmerksamkeitsstörung oder Aufmerksamkeitsdefizit/-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei durchschnittlicher bis hoher Intelligenz ebenso wie spezielle Begabungsspitzen **keine** Zuschreibung des sonderpädagogischen Schwerpunkts **Lernen** und damit ein zieldifferentes Lernen nach individuellen Leistungszielen rechtfertigt.

2.5 Individuelle Diagnostik

Die multiaxiale Diagnostik zur Feststellung einer Teilleistungsstörung wird in der Regel in einer Fachpraxis – zum Beispiel in einer kinder- und jugendpsychiatrischen oder psychotherapeutischen Praxis – gestellt. Die Feststellungsdiagnose, die Beratung der beteiligten Fachkräfte sowie eine qualitative Diagnose der Lernschwierigkeiten durch die Lerntherapeutin oder den Lerntherapeuten bilden die Grundlage des Förderansatzes in der Integrativen Lerntherapie.

Im Einzelnen sind folgende Schritte notwendig:

- Erstgespräch mit den Sorgeberechtigten und Eingangs-/Übergabegespräch mit den Lehr- und Fachkräften der Schule für Absprachen zu Einschätzungen und geeigneten Schwerpunktsetzungen
- qualitative prozessbegleitende Diagnostik zur Förderung in den Entwicklungsbereichen – insbesondere Sensomotorik und Verhalten – sowie im Bereich der Schriftsprache und/oder des Rechnens
- möglichst detaillierte Erfassung von Kompetenzen, Ressourcen und Grenzen und des Lernumfeldes der Schülerin oder des Schülers
  - Was genau kann das Kind?
  - Was genau kann es nicht?
  - Welche Belastungen liegen vor?

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in Zusammenarbeit mit der Schule und den Sorgeberechtigten

– Ableitung möglicher nächster Lernschritte und Formulierung erster Fördervorschläge für den Lern-/Förderplan.

3 Gewährleistung von Nachteilsausgleich und weitere pädagogische Angebote einschließlich Notenschutz

Da die Gewährleistung von Nachteilsausgleich in allen Bildungseinrichtungen von der Grundschule über die Sekundarstufe I und II bis in die Berufliche Bildung und das Studium immer wieder Gegenstand vielfältiger Diskussionen zwischen pädagogischen Fachkräften, Eltern sowie Schüler:innen ist, soll diesem wichtigen, wenn nicht gar entscheidenden Beitrag zur Barrierefreiheit des Unterrichts und zur Ermöglichung von Teilhabe an Bildung ein eigener Abschnitt gewidmet werden.

3.1 Grundsätzliches zum Nachteilsausgleich

Nachteilsausgleich ist ein entscheidendes pädagogisches Grundprinzip, das von allen pädagogischen Fachkräften zu realisieren ist. Es basiert auf wichtigen Rechtsgrundlagen, die hierarchisch angeordnet sind.

Ganz oben steht die UN-Behindertenrechtskonvention als überstaatliches, von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziertes Recht, dem ein menschenstärkenorientiertes Verständnis von Behinderung und Teilhabe zugrunde liegt und das sich auf lebenslange Bildungsteilhabe bezieht.

Ihm folgt als oberstes staatliches Recht das Grundgesetz. Hier lässt sich Artikel 3, Absatz 3, Satz 2: „Niemand darf wegen seiner Behinderung **benachteiligt** werden." zitieren.

Als nächste Hierarchiestufe folgt als Bundesgesetz das Sozialgesetzbuch IX. Buch (SGB IX): „Die Vorschriften über Hilfen für behinderte Menschen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen (**Nachteilsausgleich**) werden so gestaltet, dass sie unabhängig von der Ursache der Behinderung der Art oder Schwere der Behinderung Rechnung tragen" (§ 209).

In den Schulgesetzen der 16 Länder finden sich keine expliziten rechtlichen Aussagen. Wohl aber haben inzwischen einige Landesministerien für Bildung Handreichungen, Checklisten etc. als Orientierungsgrundlage herausgegeben, die jedoch dem Benachteiligungsgrundsatz nicht widerspre-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

chen dürfen. Ein formalisiertes Verfahren zur Beantragung und Gewährleistung des Nachteilsausgleichs ist nicht erforderlich.

Die Grundlegungen des § 209, SGB IX, sind in den Bildungsbereich übernommen worden und gelten nicht nur bei Behinderungen im engen Sinn, sondern auch bei Teilleistungsproblemen und Entwicklungsstörungen unterschiedlicher Art wie z.B. Legasthenie und Dyskalkulie, ADHS, Autismusspektrum-Störungen, psychischen Problemen, Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen, kurz bei allem, was die Bildungsteilhabe in der Wechselwirkung zwischen individuellen Voraussetzungen und Barrieren des Umfelds einschränkt.

Zu beachten ist, dass die individuelle Lernentwicklung mit Nachteilsausgleich im Lern- oder Unterstützungs-/(sonder-)pädagogischen Förderplan etc. verankert und kontinuierlich dokumentiert wird. Die Begrifflichkeit dieser Lernpläne variiert je nach Bundesland. Wichtig ist, dass der Nachteilsausgleich schriftlich festgehalten wird, um die kontinuierliche Entwicklung nachverfolgen zu können und um den Plan der Schülerin oder dem Schüler beim Wechsel der Bildungsinstitutionen mitgeben und somit gute Transitionen sichern zu können.

Die Vereinbarung dient dem Ausgleich von Einschränkungen im Lernen und in der Leistungserbringung. Sie bezieht sich auf zielgleiches Lernen, lehrplanorientiertes Lernen. Dies gilt auch, wenn nur in einzelnen Fächern zielgleich nach den Rahmenvorgaben unterrichtet wird, jedoch nicht bei Vorliegen eines sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfs im Lernen oder in der Geistigen Entwicklung. Jedoch sollten ein umfassender Nachteilsausgleich sowie ggf. weitere, ergänzende Unterstützungsmaßnahmen so weit wie möglich Vorrang vor zieldifferenter Unterrichtung im individualisierenden Unterricht haben - wo immer dies möglich ist.

Ein Nachteilsausgleich ist niemals eine Bevorzugung, sondern stellt die angemessene Erleichterung des Zugangs zu Fachinhalten und Aufgabenstellungen dar. Dabei soll das fachliche Anforderungsniveau, das sich aus den Zielsetzungen der Bildungs-/Lehrpläne ergibt, weitestgehend unberührt bleiben.

Ferner ist der Nachteilsausgleich Bestandteil der täglichen pädagogischen Arbeit und Pflichtaufgabe aller Fachkräfte, die im multiprofessionellen Team zusammenarbeiten.

Nachteilsausgleich ist selbstverständlich nur eine Form der Unterstützung von Schüler:innen zur Bildungsteilhabe neben anderen Möglichkeiten wie zum Beispiel

- Individualisierung
- Lernförderung und/oder spezielle Förderangebote

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

– unterrichtsergänzende Förderprogramme
– ganztägige Förderung und
– Therapieangebote.

Beratungen zum Nachteilsausgleich und die Entscheidungsfindung finden stets im multiprofessionellen Team, das die Schülerin oder den Schüler unterrichtet und begleitet, statt. Begleitende medizinische, therapeutisch und pädagogische Fachkräfte von außerhalb der Schule können beratend hinzugezogen werden. Geeignete Stellen zur fachlichen Beratung und Unterstützung können z. B. Bildungs- und Beratungszentren, sozialpädiatrische Zentren und Fachdienste sein, die die Schülerin oder den Schüler kennen. Und die von den Sorgeberechtigten oder volljährigen Schüler:innen vorgelegten Unterlagen werden selbstverständlich in den Beratungsprozess einbezogen.

In aller Regel stellen die Sorgeberechtigten bzw. die volljährigen Schüler:innen oder Auszubildenden einen Antrag auf Nachteilsausgleich. Sollte das jedoch nicht erfolgen, die Fachleute jedoch erkennen, dass hier eine Teilhabeeinschränkung im Lernen und in der Leistungserbringung vorliegt, so ist eine Umsetzung von Amts wegen geboten - also auch unabhängig von einem Antrag. Die Schüler:innen sowie ihre Sorgeberechtigten sind in angemessenem Umfang über Fragestellungen und Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Nachteilsausgleich zu beraten und zu informieren.

Die Finanzierung von Hilfsmitteln zur Teilhabe an Bildung liegt in der Zuständigkeit des Trägers der Eingliederungshilfe und ist in § 112 Abs. 1 Satz 5-8 SGB IX geregelt. Das kann zum Beispiel ein besonderes Lesegerät oder ein Notebook sein, welches von der Schülerin oder dem Schüler im Unterricht benötigt wird. In manchen Fällen werden solche Hilfsmittel wegen der Spezifik weder von der Krankenkasse finanziert noch von der Schule für die Schüler:innen vorgehalten. In diesen Fällen empfiehlt sich ein Antrag an den zuständigen Träger der Eingliederungshilfe bzw. Jugendhilfe und eine Begleitung durch das neugeschaffene Amt des Verfahrenslotsen bzw. der Verfahrenslotsin.

Die Entscheidung über den Nachteilsausgleich trifft die einzelne Schule und hierbei entscheiden die Schulen eigenständig. Über diese Entscheidungsfreiheit im Interesse der Schüler:innen sollte sich jede Bildungseinrichtung bewusst sein. In der Regel genügt hierfür ein Beschluss der Klassenkonferenz. An vielen Schulen ist es auch üblich, dass ein Mitglied des Schulleitungsteams an der Entscheidungskonferenz mitwirkt.

Eine Ausnahme bei der Entscheidungsfindung besteht bei den zentralen Prüfungen – dort liegt die Entscheidung bei der jeweiligen Prüfungsleitung.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Einbeziehung sonderpädagogischer Fachkräfte erweist sich stets als sinnvoll. Allerdings sollten die Sorgeberechtigten rechtzeitig darüber informiert werden, dass eine sonderpädagogische Fachkraft hinzugezogen wird. Entscheidung ausschließlich auf der Basis eines ärztlichen/ psychologischen Attests ohne pädagogische Abwägungen ist nicht möglich.

Der Nachteilsausgleich soll zum Beispiel im Rahmen von Lernentwicklungs- und/oder Förderplan- oder Zeugnisgesprächen regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt werden und hierbei sind die Schülerin oder der Schüler sowie die Sorgeberechtigten einzubeziehen.

Anders als bei Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung, die als Notenschutz bezeichnet werden, erfolgt keinerlei Hinweis auf einen Nachteilsausgleich in Klassenarbeiten, Klausuren, Zeugnissen etc., denn dann wäre es kein Ausgleich eines Nachteils mehr, sondern eine Zementierung desselben.

Zum Notenschutz gibt es eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) aus 11/2023 (Az. 1 BvR 2577/15 u. a.). In Schulzeugnissen darf laut diesem Urteil vermerkt werden, wenn Teilleistungen bei der Benotung außer Acht gelassen werden. Unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit könne dies sogar geboten sein, sagte Gerichtspräsident Stephan Harbarth bei der Veröffentlichung des Urteils in Karlsruhe. Eine solche Regelung dürfe aber dann nicht nur auf Fälle von Legasthenie – also einer Lese-Rechtschreib-Störung – begrenzt werden.

Wenn die Sorgeberechtigten bzw. die volljährigen Schüler:innen zustimmen, so sollte stets die Lerngruppe über das individuelle, an die Leistungsmöglichkeiten der Schüler:innen angepasste, vereinbarte Regelwerk gut informiert werden. Die Mitschüler:innen und meistens auch die Sorgeberechtigten erkennen sowieso, dass für einzelne Schüler:innen Abweichungen von der Norm gelten und verstehen das auch. Hierbei ist die Beachtung des Sozialdatenschutzes besonders bedeutsam – eine Information der Lerngruppe ohne ausdrückliche Zustimmung ist nicht zulässig.

Bei Bedarf und fehlender Einigung kann stets die vorgesetzte Dienststelle eingeschaltet werden, aber Achtung – hier gibt es Freiräume und die sollten im Interesse der Schüler:innen auch gut genutzt werden.

Was benötigt man also für den Nachteilsausgleich?

- pädagogischen Mut in dem Bewusstsein, dass niemand mit der Entscheidung alleingelassen wird, sondern stets ein Team entscheidet
- sicheres Vertrauen in das pädagogische Selbstverständnis und die pädagogischen Kompetenzen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Kreativität im Interesse jeder Schülerin und jedes Schülers bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Verordnungs- und Erlasslage im jeweiligen Bundesland und
- Transparenz der Vereinbarungen für alle Beteiligten.

3.2 Nachteilsausgleich bei Legasthenie und Dyskalkulie

Legasthenie und Dyskalkulie sind als Teilleistungsproblematik bzw. als besondere Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben und als besondere Schwierigkeiten im Rechnen definiert. Die Problematik ist gelistet in der ICD 11[2] (WHO, 2022) unter 06 A03/3.0 – 03.3 bzw. in der nach wie vor gebräuchlichen ICD 10 (BfAM, 2025), F81 ff.

Das Hauptmerkmal der Lese-Rechtschreib-Störung ist im ICD 10 (BfAM, 2025) eine umschriebene und eindeutige Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, durch Visus-Probleme oder unangemessenen Unterricht erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und die Leistungen bei Aufgaben, für welche Lesefähigkeit benötigt wird, können allesamt betroffen sein. Mit Lesestörungen gehen häufig ebenfalls Rechtschreibstörungen einher. Diese bleiben oft bis ins Erwachsenenleben bestehen, auch wenn im Lesen Fortschritte gemacht werden. Kinder mit einer umschriebenen Lese- und Rechtschreibstörung haben in der Vorgeschichte häufig eine Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache.

Im ICD-10 (BfAM, 2025) wird Dyskalkulie als Rechenstörung beschrieben und kodiert. Diese Störung besteht in einer umschriebenen Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unangemessene Unterrichtung erklärbar ist. Das Defizit betrifft vor allem die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie die Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten, die für Algebra, Geometrie oder Differential- und Integralrechnung benötigt werden.

Alle Vereinbarungen von Maßnahmen zum Nachteilsausgleich für Schüler:innen, die unter diesen definierten Bedingungen leben und lernen, dürfen nicht mit unspezifischem Förderunterricht etc. verwechselt werden,

2 Internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD = International Classification of Diseases) – die ICD-10 ist die amtliche Klassifikation für Diagnosen in der ambulanten und stationären Versorgung in Deutschland und dient der Verschlüsselung von Diagnosen. Sie ist seit 1. Januar 2022 durch die ICD 11 abgelöst, die nach einer flexiblen Übergangszeit von fünf Jahren die ICD 10 komplett ablösen soll.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der in diesen Fällen nicht hilfreich und förderlich ist, sondern nur zur Steigerung der Verzweiflung über alle Fehler und zu noch mehr Stress führt.

Im Folgenden werden Möglichkeiten aufgeführt, die im vereinbarten Nachteilsausgleich verankert werden können:

- angemessener Zeitzuschlag zum Beispiel bei Klassenarbeiten oder anderen schriftlichen Arbeiten in allen Fächern
- Bereitstellung von technischen und didaktischen Hilfsmitteln (zum Beispiel elektronische Textverarbeitung, elektronisches Wörterbuch, Taschenrechner)
- Vorlesen von Aufgabenstellungen in allen Fächern und Klärung von Verständnisfragen als aktives Angebot der Lehr- und Fachkräfte
- Erteilen von mündlichen Aufgaben, die auch mündlich beantwortet werden können, statt schriftlicher Aufgaben im Fach Deutsch und in den Sprachen
- besondere methodische Settings wie eine Zusammenstellung von Lerngruppen, die zur Unterstützung einer Schülerin oder eines Schülers mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen/Schreiben/Rechnen beitragen können
- Zulassung spezieller Hilfsmittel (Modelle, Anschauungsmittel, PC/mit Rechtschreibprüfung)
- modifizierte Hausaufgaben bzw. vollständiger Verzicht auf Hausaufgaben bei hoher Belastung
- ….. und den kreativen Umsetzungsvorschlägen sind keine Grenzen gesetzt.

4 Integrative Lerntherapie – weitergehende Förderung

Die integrative Lerntherapie kommt ins Spiel, wenn schulische Maßnahmen nicht ausreichen oder wenn die Legasthenie besonders ausgeprägt ist. Typischerweise findet sie in außerschulischen Einrichtungen statt, vereinzelt gibt es bereits eine in den Unterrichtsalltag integrierte Lerntherapie in der Schule. Sie kann bei Bedarf für alle Schulformen genutzt werden, auch bei festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Die lerntherapeutische Intervention könnte präventiv bereits vor Eintritt in die Schule ansetzen, wenn frühzeitiger Unterstützungsbedarf besteht. Diese Förderung, etwa in den Bereichen Vorläuferfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens wie auf die ganzheitliche Förderung der Entwicklungsbereiche wie Wahrnehmung und Bewegung, Sprache und Denken, emotionale und soziale Entwicklung sowie Konzentrationsfähig-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

keit wird bei Teilleistungsstörungen in der präventiven Form vor Eintritt in die Schule nicht vom Jugendamt finanziert. Kooperationen zwischen Kitas, Grundschulen und Jugendhilfe, besonders in belasteten Quartieren, gemeinsame Finanzierungsmodelle schaffen. Modelle wie Sprach-Kitas und das Startchancenprogramm bieten sich an.

Wenn individualisiertes Lernen an Grenzen stößt, bietet Integrative Lerntherapie einen ganzheitlich-systemischen, ressourcenorientierten Ansatz. Sie ermöglicht ein individuelle abgestimmtes Entwicklungskonzept, das neben der Förderung von Lese-, Wortschreib- und Rechenfähigkeiten auch das emotionale und psychosoziale Befinden der Schüler:innen sowie die individuellen Bedingungen der Systeme Schule und Familie berücksichtigt.

Integrative Lerntherapie entlastet Lehrkräfte und Erweiterung ihrer pädagogischen Handlungsmöglichkeiten. Lerntherapeut:innen mit vielfältigen Methodenkenntnissen entwickeln gezielte Interventionen und setzen individuell angepasste Fördermaterialien ein. Sie arbeiten eng mit den Fachkräften der Schule zusammen, um Förderangebote optimal abzustimmen.

Durch diesen inklusiven Ansatz leistet Integrative Lerntherapie einen Beitrag zur gezielten Unterstützung im multiprofessionellen Team und bezieht die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Sorgeberechtigten mit Expertisen in eigener Sache ein.

Integrative Lerntherapie kann bei Bedarf bei Schüler:innen aller Schulformen zum Einsatz kommen und sich ebenso an Kinder vor Eintritt in die Schule richten, wenn diese schon zu einem frühen Zeitpunkt in der einen oder anderen Form Unterstützungsbedarf in Form einer präventiven Intervention zeigen . Bei Teilleistungsstörungen übernimmt das Jugendamt die Kosten in der Regel erst nach einer offiziellen Diagnose ab Mitte der 2. Klasse/ Beginn der 3. Klasse.

Denn Integrative Lerntherapie wirkt präventiv zur Vermeidung von intensiveren Formen des pädagogischen Förderbedarfs, indem sie der Ausprägung und Verfestigung von Teilleistungsstörungen sowie im weiteren Verlauf der umfassenden Lernstörung und dem Entstehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs entgegensteuert. Integrative Lerntherapie kann der massiven Störung von Lernprozessen in den spezifischen Leistungsbereichen Deutsch/Sprachen und Mathematik, dem Entstehen sekundärer emotionaler Störungen und Verhaltensauffälligkeiten sowie als Folge davon einer generalisierten Lernstörung entgegenwirken.

Integrative Lerntherapie kann im Regelunterricht unterstützen, im multiprofessionellen Team Angebote im Rahmen der Kleingruppenförderung übernehmen und die Förderung einzelner Schüler:innen mit Lernstörungen ausgestalten.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Integrative Lerntherapie begleitet Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die Bildungsangebote im angemessenen Umfang erhalten, über ausreichende kognitive Grundlagen verfügen und dennoch Lernstörungen aufweisen. Das Spektrum reicht von anlagebedingten Wahrnehmungs- und Teilleistungsproblemen über psychosozial bedingte Lernblockaden und Entwicklungsverzögerungen bis hin zu den in Kapitel 2 aufgeführten umschriebenen Entwicklungsstörungen gemäß ICD 11[3] (WHO, 2022). Hieraus folgen für die Schüler:innen jeweils erhebliche Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens, Schreibens und oftmals kombiniert auch des Rechnens.

Schüler:innen, bei denen sich bereits früh Hinweise auf das Bestehen von Entwicklungsschwierigkeiten ergeben, können ab der 3. Klasse und nach fachdienstlicher Stellungnahme (z. B. von einem Kinder- und Jugendpsychiater/einer Kinder- und Jugendpsychiaterin), die die drohende Teilhabegefährdung und drohende seelische Behinderung des Kindes nach § 35a SGB VIII bestätigen, einen Antrag beim zuständigen Jugendamt auf Kostenübernahme einer integrativen Lerntherapie stellen. In enger Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten und Fachkräften der Schule können so individuell im Bereich der Vorläuferfertigkeiten[4] im Lesen, Schreiben und Rechnen gefördert werden.

Bei vermutetem Unterstützungsbedarf aufgrund von Lern- und/oder Entwicklungsstörungen sollte innerhalb des Teams der begleitenden Fachkräfte zeitnah eine diagnostische Vorklärung durchgeführt werden. Dabei werden etwaige durch die Sorgeberechtigten vorgelegte medizinische, kinder- und jugendpsychiatrische oder -psychologische Unterlagen mit in das Gesamtergebnis einbezogen.

---

3 Die ICD-10 (BfAM, 2025) bzw. mittlerweile die ICD-11 (WHO, 2022) – International Statistical Classification of Diseases and related Health Problems – ist ein Instrument für die Diagnostik und Klassifizierung von Krankheiten, Gesundheits- und Entwicklungsstörungen oder anderen Zustandsbeschreibungen, das durch zusätzliche Informationen zur Funktionsfähigkeit aus der Klassifizierung der ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) – qualitativ ergänzt wird, um ein umfassendes Bild über die Gesundheit und Teilhabemöglichkeit von Menschen zu gewinnen. In der ICD-10-GM (BfAM, 2025), International classification of deseases, German modification, finden sich die umschriebenen Entwicklungsstörungen unter F80-F89.

4 Vorläuferfertigkeiten sind grundlegende Fähigkeiten, die ein Kind beim Übergang von der vorschulischen in die schulische Bildung entwickelt haben sollte. Sie sind entscheidend für den Schriftspracherwerb und mathematische Kompetenzen. Zu den Vorläuferfertigkeiten gehören die Ausprägung der Nah- und Fernsinne einschließlich der vestibulären Wahrnehmung und der Sensomotorik sowie die Emotionalität und die sozial-kommunikativen Fähigkeiten.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ergibt sich aus der gemeinsamen Beratung die begründete Vermutung einer Teilleistungsstörung, sollen die je nach Bundesland unterschiedlichen Stellen innerhalb der Schule bzw. in einem schulischen Beratungszentrum prüfen, wie die vor Ort geltenden Richtlinien zu spezifischen lerntherapeutischen Hilfen zur Anwendung gebracht werden können.[5]

Grundsätzlich gibt es folgenden Finanzierungsmöglichkeiten der Integrativen Lerntherapie:

- als schulisches Regelangebot in Einzel- und Kleingruppenförderung
- als lerntherapeutische Mitarbeit in der Schule über Honorarverträge
- als Jugendhilfemaßnahme im Rahmen der §§ 35 a sowie 27 und 28, SGB VIII
- über Fördervereine, Stiftungsgelder etc.
- durch die Sorgeberechtigten selbst.

Hierbei muss immer geprüft werden, ob aufgrund der Ergebnisse der Testung ein spezifischer Förderbedarf – jedoch **kein sonderpädagogischer** Förderbedarf[6] – für eine individuelle lerntherapeutische Förderung vorliegt. Geprüft wird auch, ob die Voraussetzungen für die Beantragung einer sozialpädagogischen bzw. familienbezogenen Jugendhilfemaßnahme wie Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) oder Hilfen zur Erziehung (HzE) erfüllt sind, denn häufig geht langandauernde Enttäuschung und Frustration mit zunehmenden Verhaltensproblemen, Schulunlust bis hin zur Schulverweigerung und Erleben von Beschämung einher. Über das Ergebnis der Feststellung des spezifischen Förderbedarfs wird mit den Sorgeberechtigten ein Beratungsgespräch geführt, um die weiteren Maßnahmen gemeinsam festzulegen. Den Sorgeberechtigten sollte dabei in jedem Fall die Überprüfung durch eine fachmedizinische Einrichtung empfohlen werden – und ggfs. muss es hierbei eine sozialpädagogische Unterstützung aus der Kita bzw. Schule heraus geben.

4.1 Individuelle Förderung im Rahmen der Lerntherapie

Es folgt die Förderung der Schülerin oder des Schülers auf der Grundlage eines umfangreichen didaktisch-methodischen und Kinder-/Jugendlichen-the-

5 Da die Verordnungen, Erlasse und Handreichungen zu Lese-Rechtschreib- bzw. Rechenstörungen in allen 16 Bundesländern unterschiedlich sind, wird an dieser Stelle auf die Homepage des Bundesverbands Legasthenie und Dyskalkulie unter www.bvl-legasthenie.de verwiesen.

6 Es sollte keinesfalls zu früh und ohne ausführliche sonderpädagogische Diagnostik ein sogenannter sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt werden.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rapeutischen Repertoires im Umfang von ca. 30–40 Einheiten und bei Bedarf Verlängerungsmöglichkeiten – die Anzahl der Einheiten und Verlängerungsmöglichkeiten variieren je nach Bundesland und zuständigem Jugendamt. In einer kontinuierlichen Verlaufsdiagnostik werden Fortschritte, neue Ressourcen und neu erkannter/veränderter Unterstützungsbedarf erfasst. Zur Stabilisierung der Schülerin oder des Schülers ist es in der Regel notwendig, einzeln oder in einer Kleingruppe und unter Umständen auch an einem außerschulischen Lernort zu arbeiten, falls der Lernort Schule stark aversiv besetzt sein sollte.

4.2 Zusammenarbeit mit den pädagogischen Kräften der Schule

Die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit der lerntherapeutischen Fachkraft mit den Lehr- und pädagogischen Fachkräften der besuchten Schule sollte folgende Aspekte umfassen:

- Erstellen eines Förderplans durch die lerntherapeutische Fachkraft und Abstimmung mit den Lehr- und sozial-/sonderpädagogischen Fachkräften der Schülerin oder des Schülers
- regelmäßige, kurzfristige Abstimmungsgespräche im Schulalltag
- ausführliche Gespräche nach Bedarf zur Abstimmung von Regelunterricht und Lerntherapie, für Auswertungen und Bilanzierungen, zur Prüfung und ggfs. Nachjustierung des angemessenen Settings, für Verlängerungs- und Abschlussrunden mit Lehrkräften, sonderpädagogischen Fachkräften und/oder Koordinator:innen
- gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Gespräche mit den Sorgeberechtigten sowie ggfs. Kooperation mit anderen in der Schule tätigen therapeutischen Fachkräften.

4.3 Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten

Zur professionellen Zusammenarbeit mit den Eltern der begleiteten und geförderten Schüler:innen gehören

- Eingangsgespräche zur Abstimmung des Unterstützungsbedarfs und der besonderen Schwierigkeiten
- Elterngespräche zwecks Beratung zu schulbezogenen Erziehungsthemen, wenn möglich in Abstimmung mit der Schule
- Vermittlungsgespräche im Fall besonderer Schwierigkeiten und/oder zusätzlich erforderlicher Maßnahmen
- Bilanzierungsgespräche und Abstimmung zu ggfs. notwendigen Anschlussangeboten.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

4.4 Qualitätsstandards und Qualitätssicherung der Integrativen Lerntherapie

Aktuell ist Lerntherapeut:in noch kein staatlich anerkanntes Berufsbild und so ist der Begriff *Lerntherapeut:in* in Deutschland nicht gesetzlich geschützt. Die folgenden Qualitätsmerkmale zeichnen eine gute Lerntherapeutin bzw. einen guten Lerntherapeuten aus:

- Diagnostik- und Förderkompetenz in den Bereichen Senso- und Psychomotorik, Wahrnehmung, Sprache und Denken, Schriftsprache, Rechnen, Verhalten, personale und soziale Identität
- Beratungskompetenz und lösungsorientiert-systemische Beratung
- qualitativ hochwertige schriftliche Dokumentation, Förderplanarbeit und Berichterstattung bzw. Begutachtung
- gesicherte Evaluierung des Fördererfolgs als Grundlage für die Fortschreibung der Förderplanung
- Teamarbeit und Kooperationsfähigkeit in Bezug auf schulische und außerschulische Partner:innen einschließlich ggfs. ehrenamtlicher Unterstützender.

Qualifikation der Lerntherapeut:innen

Lerntherapeut:innen sollten über folgende Qualifikationen verfügen:

- pädagogisches, psychologisches oder damit vergleichbares Studium oder
- kindertherapeutische Qualifikation wie zum Beispiel Ergotherapie, Logopädie
- und Zusatzqualifikationen basierend auf der Weiterbildungsordnung und den Richtlinien zur Zertifizierung des Fachverbandes für Integrative Lerntherapie (FiL)[7].

Diese Zusatzqualifikation kann durch den Abschluss eines Masterstudiengangs Integrative Lerntherapie oder durch mehrjährige interdisziplinäre Ausbildungsgänge bei entsprechenden Weiterbildungsträgern nachgewiesen werden.

Anerkennung durch die Bildungsministerien der Länder

Das Bildungsministerium oder eine nachgeordnete Behörde des jeweiligen Bundeslandes kann, bevor Lerntherapeut:innen zur Arbeit im Rahmen der integrativen Lerntherapie in Verbindung mit einer Schule zugelassen werden, eine individuelle Prüfung der genannten oder vergleichbaren anderen

7 Siehe hierzu unter www.lerntherapie-fil.de.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Qualifikationsgrundlagen wie z. B. individuelle Spezialisierung, mehrjährige Berufserfahrung im kindertherapeutischen Bereich etc. vornehmen. Diese Prüfung ist nicht verpflichtend, kann jedoch durchgeführt werden, um die Qualität der Lerntherapie sicherzustellen.

Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung erfolgt gemäß Richtlinien des FiL-Fachverbands durch Supervision, Intervision und ständige Fort- und Weiterbildung. Außerdem ist eine Rechenschaftslegung der therapeutischen Arbeit durch Förderplanung und Berichte sowie Dokumentationen und Weiterentwicklungen notwendig.

5 Integrative Lerntherapie – Umsetzungsbedingungen in der Schule

Wollen Schule und Integrative Lerntherapie zusammenarbeiten, sind eine Reihe organisatorischen Fragen und formalen Ablaufbedingungen zu klären, auf die nachfolgend genauer eingegangen werden soll.

5.1 Formen der Zusammenarbeit

Die schulische Einbindung von Integrativer Lerntherapie ergibt sich aus der Art des konkreten Einsatzes und der Finanzierungsform. Ausgestaltung und Umfang der lerntherapeutischen Arbeit sowie die Form der inhaltlichen Zusammenarbeit müssen von Anfang an mit den zuständigen schulischen Stellen (Schulleitung, Stufenleitung, Koordinatorin/Koordinator, sonderpädagogische Fachkraft, Beratungsdienste etc.) eindeutig besprochen und schriftlich festgelegt werden.

Gegenseitige Wertschätzung, Respektierung der Vielfalt der Sichtweisen und gegenseitige Unterstützung, Verbindlichkeit, Einhalten von Absprachen und klare Dokumentationsformen sind dabei konstituierende Merkmale.

Zur Zusammenarbeit von Integrativer Lerntherapie und Schule können folgende Formen gehören:

- Arbeit der Lerntherapeutin und des Lerntherapeuten innerhalb des schulischen Kontextes
- Arbeit in der eigenen lerntherapeutischen Praxis
- Mitarbeit während der Unterrichtszeit am Vormittag als Umsetzung von Einzelförderung zum Beispiel im Rahmen von Jugendhilfeangeboten

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Mitarbeit im Ganztag am Nachmittag als Umsetzung von Einzel- und Kleingruppenförderung
- besondere Lernangebote für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte und bei Mehrsprachigkeit innerhalb des schulischen Vormittags/Ganztags
- lerntherapeutische Angebote in den Ferien auf Honorarbasis oder als Jugendhilfe-Leistung.

Die wesentlichen Leistungen der Integrativen Lerntherapie innerhalb der Schule sind:

- Mitwirkung an der Ausgestaltung, Umsetzung und Evaluierung eines individuellen Unterrichts- und Entwicklungskonzepts im multiprofessionellen Team
- Entlastung der (sonder- und sozial-) pädagogischen Lehr- und Fachkräfte durch die Erweiterung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten insbesondere in der inklusiven Bildung
- Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Sorgeberechtigte, Jugendhilfe sowie inner- und außerschulische Fachkräfte.

5.2 Räumlichkeiten für Lerntherapie in der Schule

Folgende räumliche Rahmenbedingungen sollten möglichst vorab geklärt werden:

- Die Schule stellt geeignete Räumlichkeiten für die Lerntherapie zur Verfügung. Zeitlich sicher getaktete Mehrfachnutzungen eines Multifunktionsraumes auch mit anderen therapeutischen Kräften (Logopädie, Ergotherapie etc.) und anderen Angebotsformen sind möglich und häufig notwendig.
- Die Schule sorgt für die Raumausstattung und stellt in ausreichender Anzahl abschließbare Schrankplätze für therapeutische Materialien bereit.
- Ein Raum kann für unterschiedliche Therapieformen genutzt werden. Bei der Frage freiwerdender Räumlichkeiten sollte geprüft werden, ob ein kombinierter Rückzugs-, Therapie- und Beratungsraum eingerichtet werden kann.
- Für die in der Schule arbeitenden Lerntherapeut:innen fallen keine Mietzahlungen an; Wegezeiten zur Schule und zurück zur lerntherapeutischen Praxis werden allerdings auch nicht erstattet.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5.3 Zeiten schaffen

Da vermehrte Ganztagsschulen insgesamt veränderte Strukturen erfordern, sind ein Ausbau von Kooperationszeiten mit Lerntherapiepraxen und die flexible Nutzung der vorhandenen Ressourcen notwendig. Schulen sollten Rhythmisierungsfenster für die lerntherapeutischen Fachkräfte schaffen. Zudem sollten die Schulen die Freistellung der Schüler:innen für die Zeit der Lerntherapie im schulischen Ganztag regeln und die therapeutischen Kräfte rechtzeitig bei wichtigen schulischen und außerschulischen Angeboten, außerplanmäßigen Vorfällen etc. über Ausfallzeiten informieren.

5.4 Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten

Die freie Wahl der Lerntherapeutin oder des Lerntherapeuten und das informationelle Selbstbestimmungsrecht der Familie in Bezug auf den Gesundheits- und Entwicklungszustand des Kindes müssen in jedem Fall geachtet und beachtet werden. Gegenseitige Information der am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Institutionen und Personen führt nur dann zu einer besseren Versorgung des Kindes oder Jugendlichen, wenn sie auf der Grundlage von Freiwilligkeit erfolgt. Auch die Schule, die mit einer bestimmten lerntherapeutischen Praxis kooperiert, sollte die Wettbewerbsneutralität des Staates achten und keinen Druck auf Eltern ausüben, sich eines bestimmten Anbieters zu bedienen.

Wenn die Integrative Lerntherapie von den Sorgeberechtigten bzw. der Jugendhilfe finanziert wird, obliegt die Auswahl der Lerntherapeutin oder des Lerntherapeuten bzw. der lerntherapeutischen Praxis den Eltern.

Es kann günstig sein, den lerntherapeutischen Praxen ein einheitliches, vorstrukturiertes Muster einer Kooperationsvereinbarung durch die Schule zur Verfügung zu stellen und den Eltern zur Kenntnis zu geben.

Benötigen Eltern umfassende Unterstützung bei Fragen zu lerntherapeutischen Angeboten, so sollte die Schule diese – möglichst in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe - zur Verfügung stellen. Die Beratung der Eltern zur Integration der lerntherapeutischen Versorgung in den Ganztag sollte durch eine fachkundige Kraft der Schule erfolgen.

Soll die Integrative Lerntherapie trotz Angebot der Schule nicht in deren Räumen während des Ganztags, sondern außerhalb in den Praxisräumen der Lerntherapeutin/des Lerntherapeuten stattfinden, so sorgen die Eltern selbst für die Sicherung des Weges dorthin und ggfs. zurück zur Schule.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5.5 Zusammenarbeit mit Schule(n)

Mehrere kleine, benachbarte Schulen können einen Verbund bilden und gemeinsam eine Fachkraft für lerntherapeutische Angebote im Ganztag nutzen.

Die lerntherapeutische Versorgung wird im lerntherapeutischen Förderplan dokumentiert. Dieser wird mit dem schulischen (pädagogischen) Lern- oder Förderplan regelmäßig abgeglichen.

Ein Austausch zwischen Lerntherapeut:innen, Sorgeberechtigten, dem Träger des schulischen Ganztags, den schulischen Kooperationspartnern und den Fachkräften der Schule ist für den Lerntherapieerfolg wichtig und wird deshalb institutionalisiert. Die Einbeziehung aller beteiligten Personen in die regelmäßigen Förderplankonferenzen ist dabei selbstverständlich, allerdings bedarf dies der Zustimmung der Sorgeberechtigten.

6 Fazit

Alle Menschen, und damit auch alle Schüler:innen, die unter den Bedingungen von Legasthenie und/oder Dyskalkulie leben und lernen, verfügen über ein breites Portfolie an Kompetenzen und Fähigkeiten. Sie benötigen Unterstützungsmöglichkeiten in allen Bildungseinrichtungen, um erfolgreich lernen und ihre Stärken nutzen zu können. Darüber hinaus sind pädagogische und therapeutische Fachkräfte gefragt, die ihnen mit Wertschätzung und Stärkung begegnen und zum Wohl aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen multi- und transprofessionell zusammenarbeiten.

Eltern benötigen zudem regelmäßig Rückmeldung von den pädagogischen und therapeutischen Fachkräften, dass sie leistungsstarke Kinder haben, die gezielte Förderung gut annehmen können. Diese Bestätigung ist wichtig, um trotz aller Schwierigkeiten und Hemmnisse starke Bildungsfortschritte machen zu können.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dr. Angela Ehlers ist seit 2015 Bundesvorsitzende des Verbands Sonderpädagogik (vds), setzt sich für die Weiterentwicklung inklusiver Bildung ein und bietet zahlreiche Fortbildungen zum Thema Bildungsteilhabe, besondere Teilhabebedarfe, Nachteilsausgleich und sonderpädagogische Unterstützungsschwerpunkte an. Sie war unter anderem Schulleiterin, Leiterin der Bereichs Geistig- und Schwerstbehindertenpädagogik in der Lehrerbildung in Kiel sowie akademische Oberrätin an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel im Bereich Heilpädagogik und im Bildungsministerium sowie in der Schulaufsicht in Schleswig-Holstein tätig. Seit 2010 leitete sie die Stabsstelle Inklusion/Sonderpädagogik der Hamburger Schulbehörde. Nach ihrer Pensionierung 2021 war sie in der Hamburger Sozialbehörde tätig. Aktuell lehrt sie im Fachbereich Soziale Arbeit an einer Hochschule in Hamburg und ist Aufsichtsratsvorsitzende eines Jugendhilfeträgers. Sie promovierte zur inklusiven Bildung und ist zertifizierte Organisationsentwicklungsberaterin (Universität Dortmund).

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.). (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Abgerufen am 12. März 2025, von https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=21

BfAM – *Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2025, 13. März). ICD-10-GM. Version 2025. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision. German Modification.* https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2025/block-f80-f89.htm

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. (o. J.). Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. Abgerufen am 12. März 2025, von https://www.dgkjp.de/wissen/aktuelle-leitlinien/Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (o. D.). Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz. Abgerufen am 12. März 2025, von https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/

Ehlers, A. (2024). ICF in Berufsbildungswerken. In Weiser & Holler (Hrsg.), *Berufsbildungswerke* (S. 58-68). Beltz Juventa.

Klauer, K.J. & Lauth, G.W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 701–738). Göttingen: Hogrefe.

Lühring, Katharina (2018). Einführung in die Lerntherapie: Psychologisch-pädagogische Grundlagen in Theorie und Praxis. Baden-Baden: Tectum.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nolte, Marianne (2008). Integrative Lerntherapie - Grundlagen und Praxis: Einsatzmöglichkeiten bei Kindern mit Rechenschwächen und Lese-Rechtschreibschwächen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Visser, L., Büttner, G. & Hasselhorn, M. (2019). Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: ein Literaturüberblick. *Lernen und Lernstörungen, 8*(1).

WHO – World Health Organization (2022). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). https://icd.who.int/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Anita Bagger

Praxis-Einblick: Lerntherapie in Schule

Dieser Beitrag bietet einen praxisorientierten Einblick in die Integrative Lerntherapie in der Schule am Beispiel des Legastheniezentrums Schöneberg in Berlin. Es werden die rechtlichen Grundlagen dieser Therapieform beleuchtet sowie der Ablauf einer exemplarischen Lerntherapie dargestellt. Vor- und Nachteile dieser Unterstützung in schulischen Kontexten werden ebenso diskutiert wie die Abgrenzung der Lerntherapie von anderen Hilfsangeboten. Drei Fallbeispiele von Kindern skizzieren Herausforderungen und Erfolge. Abschließend beleuchtet der Beitrag die Chancen eines Paradigmenwechsels von Teilleistungsstörung/Lernbehinderung hin zu Neurodiversität.

1 Was ist integrative Lerntherapie (ILT)

Erfahrene Lehrkräfte in der Schule erkennen schnell, wenn Kinder Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb haben. Statistisch gesehen benötigen etwa 20 % der Schülerinnen und Schüler irgendwann in ihrer Schullaufbahn eine gezielte Unterstützung, um Lernprobleme zu überwinden. Die Gründe dafür können vielfältig sein, wie beispielsweise Lernschwierigkeiten, familiäre Herausforderungen oder emotionale und soziale Probleme. Bei etwa 5 % - 15% der Kinder zeigen sich Lernschwierigkeiten als eine Lernstörung mit teilweise schwerwiegenden psychischen Beeinträchtigungen, die häufig eine Folge der anhaltenden Lernprobleme sind. Lernstörungen (Lese-Rechtschreibstörung, Rechenstörung, Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten) sind umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, die durch einen frühen Beginn, genetische Ursachen, veränderte Hirnfunktionen und einen chronischen Verlauf gekennzeichnet sind. Diese Belastungen hemmen die weitere schulische Entwicklung der Kinder und führen bei fehlender Unterstützung häufig zum vorzeitigen Schulabbruch (Schulte-Körne, 2014).

Kinder und Jugendliche mit einer Legasthenie, Dyskalkulie, und ADHS/ADS bei gleichzeitig normaler Intelligenz sind die klassische Zielgruppe für eine Integrative Lerntherapie (ILT), die ambulant oder im Rahmen von Schule sinnvoll stattfinden kann. Die integrative Lerntherapie setzt

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sich deutlich von anderen Lernhilfen ab. Es ist ein ganzheitlicher Ansatz, der sowohl über pädagogische als auch über psychologische Methoden das ganze Kind in seiner familiären und schulischen Umwelt in den Fokus rückt.

1.1 Qualifikation von integrativen Lerntherapeut:innen

Der Beruf des Lerntherapeuten bzw. der Lerntherapeutin ist derzeit noch kein geschützter oder geregelter Titel, wie es bei Berufen wie Ergotherapeut:innen, Physiotherapeut:innen oder Psychotherapeut:innen der Fall ist. Vielmehr handelt es sich um eine Berufsbezeichnung, die nach Abschluss einer entsprechenden Weiterbildung erlangt werden kann. Idealerweise haben integrative Lerntherapeut:innen, einen pädagogischen oder psychologischen Hochschulabschluss. In Ausnahmefällen werden auch vergleichbare Abschlüsse in einschlägigen Berufsfeldern akzeptiert. Um im Berlin über das Jugendamt abrechnen zu können, mussüber das Hochschulstudium hinaus eine mehrjährige Weiterbildung zum bzw. zur integrativen Lerntherapeut:in beispielsweise nach den Richtlinien des Fachverbandes integrativer Lerntherapie (FIL) absolviert werden. Seit einigen Jahren ist es auch möglich, einen Bachelor/Master Abschluss im Fachbereich integrativer Lerntherapie an Hochschulen wie beispielsweise der TU Chemnitz oder der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zu absolvieren. Um einem Kind mit einer gravierenden Lernstörung erfolgreich zu helfen, benötigen die Therapeut:innen umfassende Kenntnisse über den Aufbau und Entwicklung der Schriftsprache (Lesen und Schreiben), sowie didaktisches Wissen über den Rechenerwerb. Kenntnisse über Lern- und Verhaltenspsychologie ergänzen die Ausbildung ebenso wie Beratungskompetenzen zur Sensomotorik und zur Sprachentwicklung.

Integrative Lerntherapeut:innen sind damit Spezialist:innen für gestörte Lernprozesse, die sich auf die individuelle Situation der Kinder konzentrieren und eine genaue Analyse des aktuellen Entwicklungsstandes durchführen. Basierend auf diesen Erkenntnissen wird eine auf das Kind abgestimmte Förderung des Lese-, Rechtschreib-, und Rechenerwerbs angeboten. Das Ziel besteht darin, die Kinder weder zu über- noch zu unterfordern und eine schrittweise Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeit sowie ihrer Rechenkompetenzen zu erreichen. Darüber hinaus umfasst die Lerntherapie bei Bedarf auch die Förderung der exekutiven Funktionen, wie Aufmerksamkeitssteuerung, planvolles Handeln und Merkfähigkeit, sowie der Sprachverarbeitung. Emotionale und psychosoziale Aspekte des Lernens

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

werden ebenso berücksichtigt, da wiederholte Misserfolge erhebliche Auswirkungen auf das emotionale Befinden, das Selbstwertgefühl und die Motivation der Kinder haben. Ein zentrales Ziel der Therapien ist deshalb, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Kinder zu stärken. Diese therapeutischen Aspekte sind in der Behandlung der Teilleistungsstörungen ebenso wichtig wie die Übungsanteile. Um den Therapieprozess zu unterstützen, werden regelmäßige Beratungen mit Eltern und Lehrkräften durchgeführt. Hierbei ist es wichtig, dass sich die Lerntherapeut:innen systemischer Ansätze und Denkweisen bedienen (Bender et al., 2017).

Wesentliche Elemente der Integrativen Lerntherapie sind laut Maike Hülsmann (Geschäftsführerin FIL Fachverband für Integrative Lerntherapie e.V.):

- eine genaue Eingangs - und Verlaufsdiagnostik mit Förderplanung
- Angemessene, am Lernstand und Lerntempo orientierte Förderangebote
- Förderung von Basis, Fertigkeiten und grundlegenden Strategien
- Stärkung des Selbstvertrauens unter Selbstwirksamkeit
- Erkennen und Stärken von Ressourcen im Lernsystem
- Beratung und Unterstützung von am Lernprozess beteiligten Bezugspersonen (Eltern, Lehrkräfte, Erzieher:innen)

1.2 Der gesetzliche Rahmen, seelische Behinderung und Kostenübernahme

Das Sozialgesetzbuch SGB VIII regelt die gesetzliche Grundlage für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Zunächst schreibt § 1 (1) das Recht jedes jungen Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ fest. Entsprechend soll die Jugendhilfe „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (Sozialgesetzbuch VIII, o.D.).

Grundlage für die Gewährung einer integrativen Lerntherapie ist der § 35 a [1], in dem die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche geregelt ist. Diese haben „Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1 Dieser Abschnitt basiert auf dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG, BGBl. I S. 1444), das am 10.06.2021 in Kraft getreten ist.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist" (Sozialgesetzbuch VIII, § 35a).

Jugendhilfeleistungen aus dem SGB VIII unterliegen grundsätzlich der Zuständigkeit des örtlichen Jugendamtes (Regionaler Fachdienst RSD) und müssen entsprechend dort beantragt werden. Die Eingliederungshilfe nach § 35 a bedarf immer einer fachdienstlichen Stellungnahme durch einen Kinder- und Jugendpsychiater bzw. eine Kinder- und Jugendpsychiaterin oder einer anderen entsprechend qualifizierten Institution. Aus dem zu erstellenden Gutachten muss die drohende Teilhabegefährdung (z. B. kann den schulischen Anforderungen, trotz normaler Intelligenz, nicht folgen) und die seelische Belastung hervorgehen.

Kinder und Jugendliche, denen nach § 35a SGB VIII eine Lerntherapie als Eingliederungshilfe vom Jugendamt gewährt wird, werden im gesetzlichen Kontext als „seelisch behindert oder von seelischer Behinderung bedroht", beschrieben. Der Tatbestand der seelischen Behinderung, bzw. der Bedrohung einer solchen, ist hier sogar die Voraussetzung, damit die Kosten der Therapie vom Jugendamt getragen werden. Es geht also primär nicht um die Lerneinschränkung durch eine Legasthenie o. ä., sondern um die daraus resultierende psychische Beeinträchtigung, die die weitere Teilhabe des Kindes oder Jugendlichen in Frage stellt. Aus unserer langjährigen Erfahrung als Institut für integrative Lerntherapie wissen wir, dass viele Eltern aufgrund dieser Formulierung vor der Beantragung einer Integrative Lerntherapie zurückschrecken.

Von einer (oder mehreren) Teilleistungsstörung betroffene Kinder und ihre Familien stehen unter einem enormen Druck, der an einer Regelschule spätestens in der dritten Klasse deutlich wird. Nicht oder nur eingeschränkt Lesen und Schreiben zu können bei mindestens normaler Intelligenz bedeutet, am schulischen Alltag nicht adäquat teilnehmen zu können. Das betroffene Kind erlebt sich als inkompetent und ungenügend, ein Gefühl, das durch schlechte Beurteilungen und Benotungen belegt wird. Überforderung bei den Hausaufgaben, unvollständige Arbeitsmaterialien und schlechte Schulnoten führen auch innerhalb der Familie zu verstärkten Auseinandersetzungen und häufig zu extremer Belastung der Eltern-Kind-Beziehung.

Die psychische Belastung für Kinder und Eltern mit besonderen Lernherausforderungen an Schulen, an denen bereits ab der dritten Klasse alle Leistungen in den Notenrahmen 1-6 fallen, kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Folge sind häufig komorbide Angststörungen, De-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

pressionen, in der Schule schuldistantes Verhalten und möglicherweise später Drogenmissbrauch und delinquentes Verhalten (Schulte-Körner, 2010). In diesem Zusammenhang ist es wahrscheinlich, dass das gesamte System – Kind, Eltern und sogar Geschwister – von *seelischer Behinderung* mindestens bedroht ist. Dies gilt selbst dann, wenn die Eltern und Lehrer:innen bemüht sind, das Kind sensibel und unterstützend zu begleiten. Liegt also nicht nur eine temporäre Lernverzögerung, sondern eine diagnostizierte Legasthenie, Dyskalkulie und oder ADHS vor, kann man als Lerntherapeutin im geforderten Behandlungsantrag die seelische Belastung des Kindes gut dokumentieren.

Auch Kinder und Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen können eine Lerntherapie beantragen, zuständig ist dann jedoch der Teilhabefachdienst im Jugendamt. Antragstellende sind die Kindeseltern beziehungsweise Personensorgeberechtigten, dies kann nicht von der Institution Schule übernommen werden.

In dieser Festlegung liegt eine besondere Herausforderung für Lerntherapie in der Schule. Damit die Kosten einer Lerntherapie vom Jugendamt übernommen werden, schließen die Eltern einen Vertrag mit einem Träger zum Beispiel dem Legasthenie- Zentrum, der über einen Rahmenvertrag mit dem Senat für Bildung Leistungen der Jugendhilfe mit dem Jugendamt abrechnen kann. Eine Lerntherapie wird meistens (trotz berlinweit einheitlicher Gesetzeslage variiert die Umsetzung von Bezirk zu Bezirk) zunächst für einen Behandlungszeitraum von einem Jahr gewährt und kann nach Ablauf mit entsprechender Begründung um ein weiteres Therapiejahr verlängert werden. Bei Kindern mit einer Doppeldiagnose (Legasthenie, Dyskalkulie und oder ADHS) werden – bezirksabhängig – auch zwei wöchentliche Fachleistungsstunden übernommen. Liegen zusätzliche psychische Störungen, wie Depressionen, Ängste usw. vor, empfiehlt der Fachdienst häufig eine Psychotherapie mit lerntherapeutischen Anteilen. Solche Therapien sind immer zweistündig angelegt. Bei einer entsprechenden Doppelqualifikation der Therapeut:innen kann dies in Personalunion durchgeführt werden, dann allerdings in einer Lerntherapeutischen Praxis, da Psychotherapie an Schule bisher nicht im Rahmenvertrag vorgesehen ist. Manchmal kann dies durch ein Splitting gelöst werden. Dann findet eine Stunde Lerntherapie in der Schule und der psychotherapeutische Teil in der Praxis statt. Psychotherapie im Rahmen der Jugendhilfe bezieht sich meistens auf § 27. Darin werden die Hilfen zur Erziehung geregelt. Diese richten sich in Art und Umfang nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall. Unterschiedliche Hilfen können dabei kombiniert werden und dürfen, wenn es dem Bedarf des Kindes oder Jugendlichen entspricht, auch als Gruppenangebote in der Schule erbracht werden. („(3) 1 Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen". […] Diese „können als Gruppenangebote an Kinder oder Jugendliche gemeinsam erbracht werden, soweit dies dem Bedarf des Kindes oder Jugendlichen im Einzelfall entspricht" (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2019, § 27 SGB VIII, Absatz 3).

Die folgende Tabelle 1 fasst die Bedingungen und Details zusammen, unter denen das Jugendamt die Kosten für eine Lerntherapie übernehmen kann (Variabilität je nach Bezirk in Berlin).

Prozessschritte und Details zur Gewährung und Durchführung von Lerntherapien gemäß SGB VIII	
Bedingungen für die Kostenübernahme einer Lerntherapie durch das Jugendamt	**Details**
Gesetzliche Grundlage für die Jugendhilfe	Das Sozialgesetzbuch SGB VIII garantiert das Recht auf Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (§ 1 (1)).
Gesetzliche Grundlage für die Eingliederungshilfe (Integrative Lerntherapie)	§ 35a regelt den Anspruch auf Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischen Beeinträchtigungen, die ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigt.
Zuständigkeit und Antragstellung	Zuständig ist das örtliche Jugendamt (Regionaler Fachdienst RSD), Antragstellung durch die Personensorgeberechtigten (Eltern).
Erforderliche Gutachten	Eine fachdienstliche Stellungnahme (z.B. von einem Kinder- und Jugendpsychiater) ist erforderlich, die die drohende Teilhabegefährdung und seelische Belastung des Kindes dokumentiert.
Bewilligungskriterien	Kinder und Jugendliche müssen als 'seelisch behindert oder von seelischer Behinderung bedroht' beschrieben werden, um Anspruch auf eine durch das Jugendamt finanzierte Lerntherapie zu haben.
Besondere Bedingungen bei Doppeldiagnose	Bezirksabhängig können bei Kindern mit Legasthenie, Dyskalkulie und/oder ADHS zwei wöchentliche Fachleistungsstunden (integrative Lerntherapie) übernommen werden.
Psychotherapeutische Begleitung	Bei zusätzlichen psychischen Störungen wie Depressionen kann eine Psychotherapie mit lerntherapeutischen Anteilen empfohlen werden (im Rahmen der Jugendhilfe gemäß § 27 SGB VIII), typischerweise findet diese zweistündig pro Woche statt.
Durchführung der Therapie	Die Lerntherapie wird durch einen Träger (z.B. Legasthenie-Zentrum) erbracht, mit dem die Eltern einen Vertrag abschließen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prozessschritte und Details zur Gewährung und Durchführung von Lerntherapien gemäß SGB VIII	
Bedingungen für die Kostenübernahme einer Lerntherapie durch das Jugendamt	**Details**
Dauer der Therapie	Typischerweise für ein Jahr bewilligt, mit Möglichkeit zur Verlängerung bei entsprechender Begründung.

1.3 Ablauf einer Integrativen Lerntherapie

Nachdem Kinder in der Schule durch Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb aufgefallen sind, werden sie durch einen bzw. eine Kinder- und Jugendpsychiater:in oder andere spezialisierte Fachdienste diagnostiziert. Wenn im Ergebnis klar ist, dass das betroffene Kind über eine ausreichende Intelligenz verfügt (d. h. IQ über 90) und dennoch unverhältnismäßig große Schwierigkeiten beim Schrifterwerb zeigt, wird üblicherweise eine integrative Lerntherapie empfohlen. Diese beantragen die Eltern beim zuständigen Jugendamt.

Wie oben beschrieben, erfolgt dann eine Stellungnahme durch einen Fachdienst und letztlich die Gewährung der Hilfe durch das Jugendamt, dieser Prozess kann mehrere Monate in Anspruch nehmen. Erst dann kann die Arbeit mit dem Kind beginnen. Am Anfang steht immer ein ausführliches Gespräch mit den Kindeseltern, um den entwicklungpsychologischen Werdegang des Kindes bis zu diesem Zeitpunkt nachvollziehen zu können. In Einzelsitzungen mit dem Kind wird der bzw. die Lerntherapeut:in verschiedene diagnostische Verfahren mit dem Kind durchlaufen, um ein präzises Bild darüber zu gewinnen, wo die besonderen Schwierigkeiten des Kindes liegen, beziehungsweise an welcher Stelle der Lernprozess gestört worden ist. Auf der Grundlage des Elterngesprächs, den verschiedenen Diagnosegutachten und den eigenen Beobachtungen wird ein Behandlungsplan für das erste Therapiejahr erstellt. Die wichtigste Grundlage für jede therapeutische Maßnahme ist jedoch die persönliche Beziehung zum Kind. Behutsam und einfühlsam muss man vorgehen, will man das Vertrauen eines Kindes erwerben, das bisher mit dem Lernen keine guten Erfahrungen gemacht hat. Es braucht Mut und Beharrlichkeit vom Kind und den Kindeseltern, sich auf den therapeutischen Prozess einzulassen. Sich dessen bewusst zu sein, kann helfen, mit den Widerständen vom Kind und dessen Eltern im therapeutischen Prozess umzugehen. Die Erkenntnis, dass sich nicht nur das Kind auf Verhaltensänderungen einlassen muss, sondern auch im häuslichen Umfeld veränderte Tagesabläufe und neue Kommunikationsstrategien nötig sind, ist manchmal ein schmerzhafter Prozess.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1.4 Ein exemplarischer Stundenablauf

Über Gespräche und spielerische Angebote lernt man sich in den ersten Stunden kennen. Manchmal hilft es, eine klare Rhythmisierung des Stundenablaufs vorzugeben (siehe Tabelle 2). In den ersten 10 Minuten trifft man sich in einer Sitzecke und bespricht die Ereignisse des Tages und der Woche. Mit welchem Gefühl und in welcher Verfassung ist das Kind heute in die Stunde gekommen? Gegebenenfalls ist es nötig, gravierende Ereignisse zu priorisieren und sich erst einmal damit zu beschäftigen (z. B. Konflikte in der Schule oder Familie oder auch eine anstehende Deutscharbeit). Im Anschluss kann man über ein Lern- oder Ballspiel bereits Gelerntes wieder in Erinnerung rufen. Dies ist der Auftakt für eine intensive Arbeitsphase, in der auf das jeweilige Kind zugeschnittene Übungen stattfinden, die gezielt an Lernblockaden ansetzen oder bestimmte Lernrückstände thematisieren. Sehr oft muss man mit den basalen Grundlagen beginnen. Je besser es einem dabei gelingt, besondere Interessen und Themen des Kindes aufzugreifen, desto eher wird es bereit sein, sich der großen Anstrengung auszusetzen, Lesen und Schreiben zu lernen. Letztendlich ist jeder therapeutische Prozess ein sehr persönlicher. Es liegt u. a. auch an den individuellen Stärken des Therapierenden, über welche Strategien und Lerninhalte mit dem Kind gearbeitet wird. Zum Abschluss der Stunde wird gespielt, zum Beispiel *Speed* (Kartenspiel), Federball (mit Luftballons geht das auch in Räumen sehr gut), Dart (kann oft mit interessanten Zahlenspielen verbunden werden) oder individuelle Spielewünsche des Kindes. In regelmäßigen Abständen finden zusätzlich Elterngespräche statt, um diese in die Veränderungsprozesse einzubinden und das ganze System Familie im Blick zu behalten.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Überblick über den exemplarischen Stundenablauf einer Lerntherapieeinheit	
Start der Stunde	Begrüßung in einer Sitzecke, Besprechung der Ereignisse des Tages und der Woche, Erkundung des Gefühlszustands des Kindes.
Priorisierung von Themen	Gravierende Ereignisse wie Konflikte in Schule oder Familie werden priorisiert besprochen.
Auflockerung durch Spiele	Ein Lern- oder Ballspiel dient der Auflockerung und dem Wiederholen bereits Gelerntens.
Intensive Arbeitsphase	Durchführung von Übungen, die individuell an Lernblockaden oder Lernrückstände des Kindes anknüpfen.
Berücksichtigung individueller Interessen	Integration besonderer Interessen und Themen des Kindes, um seine Motivation zu fördern.
Personalisierte Strategien und Lerninhalte	Individuelle Auswahl von Strategien und Lerninhalten, je nach Situation der Kinder.
Spiel zum Abschluss	Abschluss der Stunde mit einem Spiel wie 'Speed', Federball (mit Luftballons auch in Räumen möglich), Dart mit Zahlenspielen.

Tabelle 2: Überblick über den exemplarischen Ablauf einer Lerntherapieeinheit (50 min)

Einige Fotobeispiele (Abbildungen 1 – 4) aus der Praxis:

Abbildung 1: Einstieg in die Stunde mit einer Wahrnehmungsübung im Linsenbad

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Abbildung 2: Bei dieser selbstgewählten Aufgabe, die T. interessierte, ging es um Ausdauer und exekutive Strategien. T. schätzte die Bohnenmenge und überprüfte sie durch Zählen in Zehnerschritten bis zum Hunderter, um die Menge in Päckchen zu unterteilen.

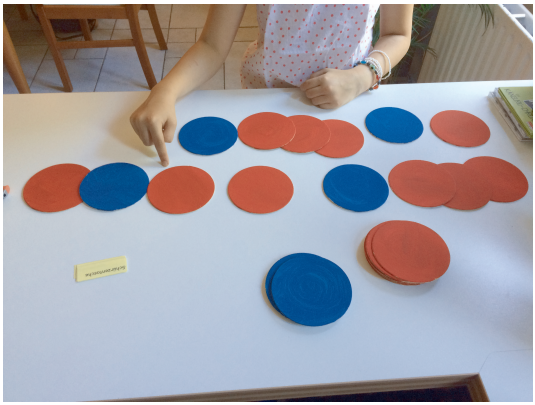
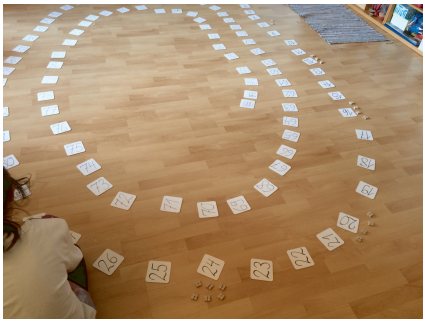


Abbildung 3: Die farbigen Bierdeckel unterstützen die Kinder bei der Wortgliederung. Blaue Deckel stehen für Vokale. Durch das Zerlegen in Silbenbausteine erkennen sie leichter die Bedeutung von kurzen und langen Vokalen für die deutsche Rechtschreibung.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Abbildung 4: Die beiden Bilder zeigen die Arbeit im Hunderterraum. Es geht wieder um Ausdauer, Arbeitsorganisation und vor allem um den Bezug zwischen der Ziffer und der dazugehörigen Menge zu verstehen.



Auf einem hellbraunen Holzfußboden liegen zahlreiche kleine, quadratische Karten, die eine Zahlenreihe von 1 bis 64 anzeigen. Diese Karten sind in einer geschwungenen Form angeordnet, ähnlich einem Spielbrett, das in einer ovalen Bahn verläuft. Niedrige Zahlen befinden sich an einem Ende der Strecke, während höhere Zahlen am anderen Ende angeordnet sind. In der Nähe der Karten sind kleine Spielsteine platziert, die möglicherweise für ein Spiel verwendet werden. Im Hintergrund ist ein Teil des Wohnraums mit einem Teppich und im Regal sichtbaren Gegenständen zu erkennen.

Auf dem Bild liegt ein Holzfußboden sichtbar, auf dem verschiedene große Karten mit Zahlen darauf verteilt sind. Zu sehen sind die Zahlen 27, 28 und 29 auf weißen Karten. Ein Kind, dessen Arm und Hand sichtbar sind, sitzt am Boden und greift nach kleinen Holzklötzchen, die sich in einem runden, gelben Behälter befinden. Die Klötzchen scheinen in unterschiedlichen Formen und Größen zu sein. Die Szene vermittelt einen Eindruck von einem Lernspiel, das sich mit Zahlen und Zählen beschäftigt.

1.5 Exemplarische Erfolgsfaktoren für Lerntherapie an Schulen

Das Legastheniezentrum Schöneberg (LZ) bietet bereits seit 1970 Kindern- und Jugendlichen mit Lern- und Leistungsstörungen therapeutische Hilfen an. Da Teilleistungsstörungen und Schulschwierigkeiten oft mit psychischen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Störungen einhergehen, arbeitet im LZ ein interdisziplinäres Team aus Lern- und Psychotherapeut:innen. Neben den ambulanten Zentren kooperiert das Legasthenie Zentrum Schöneberg mit zahlreichen Schulen in Steglitz-Zehlendorf, Tempelhof-Schöneberg, Lichtenberg, Hohenschönhausen und Friedrichshain-Kreuzberg. Dafür ist ein gesonderter Kooperations- und Rahmenvertrag nötig, damit die Lerntherapien über das Jugendamt abzurechnen sind. Das Ziel dieser Kooperation liegt in der erfolgreichen Integration und Förderung von Schüler:innen in ihrer Regelklasse.

Neben der Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten, der Rechenkompetenzen und der exekutiven Funktionen, wie Aufmerksamkeitssteuerung, planvolles Handeln und Merkfähigkeit, werden die psychosozialen und emotionalen Aspekte des Lernens in den Vordergrund gerückt. Dafür ist ein separater Therapieraum, der vertrauliches Arbeiten ermöglicht, elementar wichtig. Der Vorstellung mancher Schulen, dass eine Integrative Lerntherapie in einem leeren Klassenzimmer oder einem anderen ungeschützten Raum stattfinden kann, muss deshalb deutlich widersprochen werden. Es hilft dem therapeutischen Prozess, wenn der Raum eine andere Ausstattung und Möblierung hat als ein Klassenzimmer, aber am wichtigsten bleibt der Respekt der Schulgemeinschaft, dass Therapiestunden vertraulich sind und nicht gestört werden sollten. Dafür ist es wichtig, dass vor allem die Schulleitung hinter dem Konzept von Lerntherapie an Schule steht. Findet die Integrative Lerntherapie nur an ein bis zwei Tagen in der Woche statt, sollte das Konzept bei einer Gesamtkonferenz dem ganzen Kollegium vorgestellt werden. Optimalerweise findet eine enge Kooperation zwischen den Sonderpädagog:innen, der Schulsozialarbeit, den unterrichtenden Lehrkräften und der ergänzenden Lerntherapeut:in statt. Es trägt wesentlich zur Qualität bei, wenn ein derartig interdisziplinäres Team gemeinsam nach einer Problemlösung für das jeweilige Kind sucht.

1.6 Vorteile von Lerntherapie an Schule

Findet eine integrative Lerntherapie im Rahmen der Schule statt, können die Inhalte von Anfang an eng mit den Lehrenden abgestimmt werden. Für die Lehrkräfte ist es meistens entlastend, nicht mehr allein verantwortlich zu sein, sondern kooperativ unterstützt zu werden. Dieser gemeinsame kindzentrierte Blick hilft oft schon, eingefahrene Muster und Erwartungen an ein Kind oder Jugendlichen neu auszurichten. Kindern mit einer Legasthenie oder einem ADHS fällt es enorm schwer, schnell genug, richtig und überhaupt von der Tafel abzuschreiben. Häufig fehlen ihnen deshalb

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Aufgabenstellungen oder Arbeitsmaterialien. Diese Lücke in Absprache mit den Lehrenden zu schließen, nimmt unter Umständen schon sehr viel Druck aus der Situation und hilft nicht nur dem betroffenen Kind, sondern kann wesentlich zur gelungenen Unterrichtsgestaltung beitragen und wirkt sich nachfolgend ebenfalls positiv auf das Eltern-Kind-Verhältnis aus. Gemeinsam über einen anderen Sitzplatz in der Klasse nachzudenken kann einen großen Unterschied machen. Manchen Kindern hilft ein reizarmes Umfeld in einer Klassenecke, andere profitieren davon möglichst nah an der Tafel zu sitzen, während es wieder andere Kinder sehr ablenken kann, wenn sie nicht sehen können, was sich hinter ihrem Rücken abspielt.

Weitere Entlastungen des Schulalltages können folgende Verabredungen sein:

- das tägliche Anschreiben der Hausaufgaben in derselben Ecke der Tafel
- das Abfotografieren schriftlicher Aufgabenstellungen oder Tafelbilder
- Es kann entlastend und hilfreich sein, sich darauf zu einigen, dass dieses Kind augenblicklich noch keine Schreibschrift schreibt, oder nur bestimmte Buchstaben in Schreibschrift ausdrückt.
- Getroffene Absprachen nach einiger Zeit zu evaluieren und anzupassen ist ein großer Vorteil von Lerntherapie, die an der Schule stattfindet.

Um sicher zu stellen, dass Schüler:innen mit einer diagnostizierten Legasthenie gleiche Bildungschancen erhalten und ihre Leistungen unabhängig von ihrer Leserechtschreibschwäche angemessen beurteilt werden, kann nach einem Antrag der Eltern die Klassenkonferenz folgende Nachteilsausgleiche beschließen:

1. Zeitverlängerung bei Prüfungen
2. Anpassung der Prüfungsform
3. Einsatz technischer Hilfsmittel
4. Vorlesen von Texten
5. Verzicht auf Bewertung der Rechtschreibung
6. Schulinterner Förderunterricht

Kurz vor wichtigen schulischen Prüfungen wie dem MSA oder dem Abitur erhalten wir im Legasthenie Zentrum Schöneberg immer wieder Anfragen von Eltern, die mithilfe eines entsprechenden Gutachtens hoffen, ihre Kinder bei den Prüfungen unterstützen zu können. Dies gelingt jedoch nur, wenn der oder die Jugendliche bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn (meist schon in der Grundschule) bereits eine entsprechende Diagnose erhalten haben.

Die integrierte lerntherapeutische Arbeit hat zudem häufig einen präventiven Aspekt, da die Lehrenden intensiver über Teilleistungsstörungen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

informiert werden und Fragen zu Kindern mit Lernschwierigkeiten niedrigschwellig und vor allem zeitnah beantwortet werden können. Auch betroffene Eltern finden hier leichter eine Ansprechperson, um eine geeignete Unterstützung einzuleiten. Problematisch ist dabei allerdings, dass Beratungsgespräche mit Lehrern und Eltern nur abgerechnet werden können, wenn sich diese auf ein bestimmtes Kind beziehen, welches bereits eine genehmigte Integrative Lerntherapie bekommt. Die Unterstützung, wie das Bereitstellen allgemeiner Informationen oder das Beantworten von Fragen zu anderen Kindern mit Schwierigkeiten, werden von den Therapeut:innen häufig *auf eigene Kosten* erbracht, da diese Zeit nicht finanziert wird. Um dem abzuhelfen, könnten Schulen ein bis zwei wöchentliche Schulstunden zur Verfügung stellen, sodass die besondere Expertise von Lerntherapeut:innen gezielt für allgemeine Fragestellungen und Unterstützung *eingekauft* werden kann. Diese Schnittstelle zwischen Schule, Jugendamt und Leistungserbringer (beispielsweise dem Legasthenie Zentrum) ist bisher nicht ausreichend finanziert und findet deshalb oft auf Kosten der Lerntherapeutin oder des Trägers statt. Eine weitere Schwierigkeit integrierter Lerntherapie besteht in den festen jahresbedingten Abläufen eines Schuljahres, das manchmal nicht zu den fest eingeplanten wöchentlichen Therapiestunden passt. Klassenausflüge, zu schreibende Arbeiten, andere Schulveranstaltungen erfordern von allen Beteiligten eine hohe Flexibilität und Respekt der gegenseitigen Arbeit. Dies auszugleichen gelingt besser, wenn Lerntherapie an mehreren Tagen an der Schule stattfindet, damit Stunden getauscht und mögliche Ausfallstunden für Beratungsgespräche genutzt werden können.

Vorteile und Schwierigkeiten von Lerntherapie an der Schule	
Vorteile:	**Schwierigkeiten:**
1. der kooperative und interdisziplinäre Blick auf ein Kind 2. Vernetzte Arbeit zwischen Schule und Lerntherapie 3. Niedrigschwelliges Angebot 4. Zeitnahe Unterstützung bei Problemen 5. Regelmäßige Evaluation getroffener Maßnahmen 6. Entlastung des Familiensystems, da die Integrative Lerntherapie in den Schultag integriert stattfindet	1. Herausforderung, an Schulen einen vertraulichen, therapeutischen Rahmen zu ermöglichen 2. Kompensation möglicher nicht kommunizierter Ausfallstunden (Schulausflug / Krankheit) durch fall- und stundenbezogene Abrechnung der Lerntherapie für die Lerntherapeut:innen 3. Vorteil der niedrigschwelligen Beratung von Eltern und Lehrer:innen vor Ort ist finanziell nicht abgesichert.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2 Abgrenzung der Lerntherapie gegenüber anderen Hilfen

In der schulischen Förderung von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen sind Schulbegleitung, temporäre Lerngruppen und Nachhilfe weitere wichtige Maßnahmen. Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die verschiedenen Förderansätze, ihre Zielsetzungen und Herausforderungen.

2.1 Schulbegleitung

Schulbegleiter:innen, Schulassistent:innen, Integrationshelfer:innen, Inklusionsassistent:innen, Individualbegleiter:innen können alle unter der gleichen Berufsbeschreibung zusammengefasst werden. Sie alle begleiten Kinder und Jugendliche mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen auf der rechtlichen Grundlage der Eingliederungshilfe im Schulalltag. Da die Schulbegleiter:innen-Ausbildung in Deutschland nicht einheitlich geregelt und der Begriff nicht geschützt ist, können Menschen mit unterschiedlichster Vorbildung Schulbegleiter:innen werden.

Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf kann im Rahmen der Eingliederungshilfe als ambulante Leistung nach § 53 SGB XII eine Schulbegleitung gewährt werden. Damit sind „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung" nach § 54,1 gemeint. Diese umfassen erforderliche und geeignete Maßnahmen, um Kindern mit körperlichen Einschränkungen (Rollstuhl, Blindheit, Gehörlosigkeit usw.), sowie Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung einen inklusiven Schulbesuch überhaupt zu ermöglichen und zu erleichtern. Kinder mit Teilleistungsstörungen wie LRS/Dyskalkulie haben normalerweise keinen sonderpädagogischen Förderbedarf und erhalten entsprechend auf diesem Wege selten Hilfe. Seit einigen Jahren (wiederum abhängig vom Bezirk) können jedoch auch Kinder mit einer ausgeprägten Aufmerksamkeitsstörung diese Unterstützung erhalten, wenn ansonsten der Schulbesuch gefährdet ist. Die Bedarfsermittlung, also Umfang und Art der Schulbegleitung, erfolgt durch den Sozialleistungsträger über entsprechende Gutachten der Schule, der Schulbehörde und eventuell beteiligter Therapeut:innen. Die Lerninhalte werden durch die Lehrenden festgelegt, die Schulbegleitung unterstützt bei der Umsetzung der Arbeitsaufträge durch gezielte Strukturierungshilfen und Lenkung der Aufmerksamkeit. Sie gibt Hilfestellungen für die täglichen Abläufe (An- und Ausziehen, Essen, Überwindung von Treppen u. ä.) und hilft bei der sozialen Integration auf dem Schulhof und in der Klasse. Ob die gewährten Schulhelferstunden der Schule als Pool zur Verfügung stehen, oder ob sie ausschließlich dem betroffenen Kind zustehen, wird zur Zeit von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich gehandhabt. Pool-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

modelle sind flexibler an die tatsächlichen Bedürfnisse der jeweiligen Schule anpassbar und verhindern eine zu starke Zuschreibung und die damit verbundene verstärkte Unselbständigkeit und Stigmatisierung des Kindes, können aber auch dazu führen, dass sozial gut angepasste Schüler:innen mit besonderen Lernbedürfnissen weniger individuelle Unterstützung erhalten (Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2015).

2.2 Temporäre Lerngruppen

Temporäre Lerngruppen sind eine schulische Organisationsform. Sie haben unterschiedliche inhaltliche Zielsetzungen des Lernens und Förderns und bestehen meist aus kleineren Gruppen von 4-6 Kindern und Jugendlichen. Das Angebot richtet sich einerseits an Kinder, denen wesentliche Basiskompetenzen im Schriftsprach – und Rechenerwerb fehlen und die aufgrund dieser deutlichen Lernrückstände eine zusätzliche Förderung im Schulalltag benötigen. Temporäre Lerngruppen können sich auch an Kinder und Jugendliche richten, um mit ihnen die Akzeptanz von Regelverhalten zu üben, sowie die Förderung sozialer Kompetenzen und den Abbau von schuldistantem Verhalten in den Fokus nehmen.

Entsprechende Gruppenangebote sind jedoch abhängig von der personellen und finanziellen Ausstattung einer Schule, da sie aus dem Stundenkontingent oder Schulmitteln finanziert werden müssen. Bei dem gegenwärtigen Lehrer:innenmangel sind es oft derartige Angebote, die aus unserer Erfahrung gestrichen werden. *Stark trotz Corona* war ein Programm, das durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin entwickelt wurde, um die durch die Covid-Pandemie verursachten Lernrückstände von Schüler:innen abzubauen. Mit einem erheblichen Verwaltungsaufwand für die Schule und die jeweiligen Leistungserbringende konnten in diesem Zusammenhang Gelder für Lerngruppen beantragt werden. Problematisch war von vornherein die Projektmittelfinanzierung, die einen knappen zeitlichen Rahmen setzte, sodass viele der so geförderten Maßnahmen aufgrund fehlender Anschluss-Finanzierung wieder eingestellt werden mussten. Sind Fördergruppen in Deutsch oder Mathematik fest im Stundenplan verankert, können sie eine sinnvolle und wirkungsvolle Maßnahme sein, um Lernrückstände flexibel aufzuholen. Vorausgesetzt, dass die Lehrkräfte kooperativ und auf die Bedürfnisse der Kinder fokussiert sind, können Schüler:innen unbürokratisch und flexibel den Fördergruppen zugeteilt werden. Da die Grundschulen inzwischen vermehrt standardisierte Tests zur Diagnostik und als lernprozessbegleitende Mittel nutzen (HSP – Hamburger Schreibprobe, ILeA - individuelle Lernstandsanalyse in Mathe und Deutsch), gibt es meistens einen präzisen Überblick über die Entwicklungs- und Leistungs-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

defizite der Schüler:innen. Damit eine temporäre Lerngruppe funktioniert, ist es wichtig, auf die Zusammensetzung und Größe der Gruppe zu achten. Je individueller die Fördernotwendigkeit des einzelnen Kindes, desto kleiner sollte die Gruppe sein. Bei zwei bis maximal vier Kindern ist eine individuelle und intensive Förderung möglich. In größeren Gruppen bis maximal acht bis zehn Kindern sollte man unbedingt auf die Zusammensetzung der Kinder achten, da diese sich meistens aus mehreren Klassen zusammensetzen und so keine eingespielte, sondern eine auf sozialer Konkurrenz basierende Gruppendynamik haben können.

2.3 Nachhilfe

Unter Nachhilfe versteht man die gezielte Förderung schulischer Inhalte mit einem einzelnen Kind. Die Nachhilfe wird oft von älteren Schüler:innen, Studierenden oder auch von Lehrer:innen durchgeführt und wird meistens von den Kindeseltern bezahlt. Sich mit Hilfe von Nachhilfe gezielt auf Klassenarbeiten und Prüfungen vorzubereiten, ist weit verbreitet und sozial akzeptiert. Deshalb versuchen manche Eltern, aber auch Kinder, Lerntherapie mit Nachhilfe gleichzusetzen, weil sie sich damit sozial weniger angreifbar fühlen. Eine Integrative Lerntherapie richtet sich immer auch an die Eltern und fordert eine aktive Mitarbeit der Familie, die bei Nachhilfe nicht erwartet wird. Solange es sich *nur* um Nachhilfe handelt, ist nach verbreiteter gesellschaftlicher Wahrnehmung alles noch im üblichen Rahmen, während eine Integrative Lerntherapie meistens über das Jugendamt beantragt werden muss und auch deshalb häufig angstbesetzt ist. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass die Angst vor dem Stigma und dem enormen bürokratischen und diagnostischen Aufwand so groß ist, dass Eltern manchmal eher gewillt sind als Selbstzahlende die finanzielle Belastung einer integrativen Lerntherapie auf sich zu nehmen, als sich ans Jugendamt zu wenden, was jedoch nicht für alle Familien eine realistische Option darstellt. Dies führt zu Ungleichheiten im Zugang zur Therapie und könnte dazu führen, dass Kinder nicht rechtzeitig die benötigte Unterstützung erhalten, die ihre Lernbedürfnisse wirksam berücksichtigt. Insgesamt führt die Kombination aus Stigma, bürokratischem Aufwand und finanzieller Belastung dazu, dass einige Familien möglicherweise nicht die Unterstützung durch das Jugendamt in Anspruch nehmen, die ihre Kinder benötigen, was potenziell negative Auswirkungen auf die Entwicklung und den schulischen Erfolg der betroffenen Kinder haben könnte.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3 Praxisbeispiele zur Unterstützung von Kindern mit Legasthenie

Die folgenden Fallbeispiele zeigen die verschiedenen Herausforderungen auf, denen Kinder mit Lernschwierigkeiten begegnen können, sowie die individuellen Wege, wie lerntherapeutische Interventionen ihre Bildungs- und Lebenswege positiv beeinflussen können. Jedes Kind erlebte einzigartige Schwierigkeiten in der schulischen Umgebung. Die Lerntherapie erwies sich in diesen Fällen als entscheidender Faktor zur Verbesserung der schulischen Leistung und des Selbstwertgefühls der Kinder, wobei auch die enge Zusammenarbeit mit Schulen und Familien eine wichtige Rolle spielte.

3.1 Fallbeispiel Konstantin (8 Jahre)

Zum Ende der dritten Klasse kam Konstantin zu mir in die Lerntherapie. Zu diesem Zeitpunkt konnte er keine zusammenhängenden Worte schreiben und auch noch nicht lesen. Über einen längeren Zeitraum (mehr als 10 Minuten) fiel es ihm schwer, sich mit schulischen Inhalten zu beschäftigen.

Zum ersten Beratungsgespräch brachte die Mutter einen großen Ordner mit säuberlich abgehefteten Gutachten und Papieren, die den Leidensweg der Familie bis zu diesem Zeitpunkt dokumentierte. Da die Schwierigkeiten von Konstantin sich auf ganz basale Fertigkeiten wie z. B. mangelnde Körperspannung, Mundkontrolle, gezielte Augenbewegungen und seine Feinmotorik bezogen, waren die Grundvoraussetzungen für erfolgreiches schulisches Lernen nicht gegeben. Dass ein Kind mit so deutlichen Schwierigkeiten und sehr interessierten und engagierten Eltern seinen Weg bis zur dritten Klasse gehen muss, bevor er die richtige Hilfe bekommt, ist nur schwer nachvollziehbar. Wir einigten uns darauf, dass wir die Wartezeit bis zur Genehmigung der Lerntherapie für eine ergotherapeutische Behandlung von Konstantin nutzen würden. Auf sensomotorische Integration spezialisierte Ergotherapeut:innen sind elementar wichtige Kooperationspartner für Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Da Konstantin durch seine komplexen Schwierigkeiten in seinem gesamten Lernprozess gestört war, litt er an einem massiven Mangel an Selbstwertgefühl. Ein Phänomen, von dem die allermeisten Kinder mit Teilleistungsstörungen betroffen sind. Konstantin hielt sich für dumm und unfähig. Er hatte das Gefühl, dass es ihm nie gelingen würde, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Wenn ihm die Situation in der Klasse zu reizüberflutend und fordernd wurde, versteckte er sich irgendwo im Schulhaus und war dann nur schwer zu bewegen, zurück in den Klassenraum zu kommen. Auch dort saß er oft unter dem Tisch oder in einer Ecke. Es ging also um die dramatische Situation eines Kindes, das aufgrund

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

seiner besonderen Art, seine Umwelt wahrzunehmen, nicht in der Lage war, im schulischen Kontext Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Die Schule erwies sich für dieses Kind als derart überwältigend, dass es die vielen Stunden, die es aufgrund seiner Schulpflicht dort zu verbringen hatte, überhaupt nicht für sich nutzen konnte. Im Gegenteil verstärkte sich seine Schulfrustration und Ablehnung mit jedem Tag.

Inzwischen hatte die Arbeit mit der Ergotherapeutin begonnen, Stunden, die Konstantin Freude machten. Die Schule, auf die Konstantin ging, arbeitet jahrgangsübergreifend (1.-3. Klasse und 4.-6. Klasse) und ist also in besonderer Weise darauf ausgerichtet, jedes Kind nach seinem persönlichen Tempo und seinen Möglichkeiten arbeiten zu lassen. Auch die Bewertung erfolgte an dieser Schule durch präzise schriftliche und mündliche Rückmeldungen, die sich auf die jeweiligen Lernfortschritte des Kindes bezogen. Die Bewertungskriterien und Leistungserwartungen richteten sich nach dem jeweils geltenden Curriculum und der Klassenstufe. Dennoch entstand so der Raum, individuelle Entwicklungen zu würdigen und Lernziele in erreichbare Schritte zu zerlegen.

Der Lerntherapieraum befand sich in einem angrenzenden, privaten Gebäude, war also in den schulischen Alltag integrierbar, aber eben doch *nicht ganz Schule*. Diese räumliche Gegebenheit ist ein Idealfall und natürlich nicht beispielhaft für Lerntherapie in Schule. Manchmal können frühere Hausmeisterwohnungen entsprechend umgebaut und für verschiedene therapeutische Angebote genutzt werden.

Bei einem Kind, dass bereits so misserfolgsgeprägt ist, richtet sich der Fokus der lerntherapeutischen Arbeit erst einmal auf die Beziehung zwischen Kind und Therapeut:in. Mir als Lerntherapeutin hilft an dieser Stelle oft, dass ich selbst sowohl von ADHS als auch von Legasthenie betroffen bin. Ich kenne das Gefühl von Unruhe und Desorientierung. Die Aufgabe vor einem ist langweilend einfach und gelingt dennoch nicht auf dem Papier. Konstantin, ein brillant intelligentes Kind, wenn es ums schlussfolgernd logische Denken geht (IQ im Wechsler Intelligenztest von 135), musste erst einmal das Gefühl bekommen, nicht der einzige auf der Welt zu sein, dem schulisches Lernen so schwerfällt. Erst nach einiger Zeit war es möglich, in den Ablauf der Therapiestunde Inhalte zu integrieren, die mit Schreiben und Lesen zu tun hatten. Feste Strukturen einer Stunde helfen diesen Kindern sehr, sich langsam wieder auf Lerninhalte einzulassen, weil sie wissen, dass sie die gestellte Aufgabe bewältigen können und auch der Anspannungszeitraum begrenzt ist. Das Erleben von Selbstwirksamkeit (ich kann es schaffen und fertig machen) und die Einbeziehung anderer Lernformen zum Beispiel in Bewegung, mit einem Ball, auf dem Trampolin,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

oder spielerischer Materialien ermöglichen Erfolgserlebnisse und Spaß beim Lernen.

Im ersten Therapiejahr ging es bei Konstantin vor allem darum, seine Schulangst und beginnende Schulvermeidung wieder aufzulösen. Es gelang ihm zunehmend besser, den ganzen Schultag im Klassenkontext durchzuhalten. Im engen Austausch mit den Lehrkräften haben wir Auszeiten und Rückzugsmöglichkeiten im Klassenzimmer verabredet, so dass ein *Ausbrechen* nicht mehr nötig war. In regelmäßigen Elterngesprächen haben wir Konfliktsituationen zu Hause besprochen und auch hier versucht, über verlässliche Strukturen Orientierungshilfen zu geben, die einen sicheren, liebevollen Rahmen ermöglichen und damit das gewünschte Verhalten zu stärken und gleichzeitig größere Zusammenbrüche zu vermeiden. In diesem Fall gelang es, schulische, therapeutische und familiäre Inhalte intensiv aufeinander abzustimmen und so für alle transparente Verabredungen zu treffen.

Engagierte Lehrer:innen und Eltern sowie ein kooperatives Jugendamt (ich konnte mit Konstantin zweimal in der Woche arbeiten), waren die Grundlage dafür, dass Konstantin ganz langsam wieder Mut fassen konnte. Deutliche Fortschritte im Lesen halfen, dass er im Unterricht selbstständiger mitarbeitete. Klare, erreichbare Aufgabenstellungen, die notfalls zu Hause beendet wurden, unterstützten ihn dabei, sein arbeitsvermeidendes Verhalten zu verändern. Um sein Selbstwertgefühl zu steigern, nahm Konstantin an einer Gruppe für hochbegabte Kinder mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt außerhalb der Schule teil. Durch Vorträge zu Themen seines Interesses gewann er den Respekt seiner Mitschüler:innen, die ihn in diesen Zusammenhängen als sehr kompetent erleben konnten. Zum zweiten Halbjahr der 6. Klasse lief die Lerntherapie aus. Konstantin hatte immer noch große Lernschwierigkeiten, konnte diese aber besser kompensieren und deshalb aushalten. Durch andere Lernerfolge und Bestätigung seiner Person konnte er das Lernproblem als nur einen Teil seiner Persönlichkeit wahrnehmen. Der Übergang in die weiterführende Schule war noch einmal herausfordernd, aber Konstantin und auch die Eltern konnten diesen gelassener angehen. Ich habe Konstantin über drei Jahre lerntherapeutisch begleitet, wobei das Jugendamt die Kosten für zweieinhalb Jahre übernommen hat. In den meisten Fällen werden maximal zwei Jahre bewilligt. Der gewährte Stundenumfang variiert in Berlin weiterhin von Bezirk zu Bezirk. Zudem hat leider jedes Bundesland unterschiedliche Antragsverfahren für Lerntherapien.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3.2 Fallbeispiel Mike (9 Jahre)

Mike war in seinem vierten Schulbesuchsjahr in der dritten Klasse, als ich lerntherapeutisch angefangen habe, mit ihm zu arbeiten. Die Lehrer:innen waren verzweifelt, da an dieser Schule altershomogen unterrichtet wurde und so die Differenzierung für Mike sehr schwierig war. Er konnte zu diesem Zeitpunkt weder lesen noch schreiben. Schule bedeutete für ihn Langeweile und Frust – täglich fühlte er sich bestätigt darin, dass er anders war als die anderen, auf jeden Fall dumm, zumindest in seiner eigenen Wahrnehmung. Sich in so einer Verfassung noch einmal auf Lernen einzulassen erfordert Mut und viel Vertrauen. Auch für Mike war es ein wichtiger Schritt, den Raum wieder zu öffnen und zu erkennen, dass Lernen auch für ihn möglich war. Obwohl die Lehrer:innen bemüht waren Mike zu integrieren, stellte er eine Herausforderung für sie dar, weil er sich oft nicht an die Regeln hielt und den Unterricht störte. In den Pausen, beim Sport und bei Ausflügen konnten die Klassenkameraden und auch die Lehrer:innen einen anderen Mike erleben. Einen, der mitmachte und sich mit guten Ideen einbrachte, aber im sonstigen schulischen Kontext war das fast unmöglich. Das Verhältnis der Eltern zu den Lehrer:innen, aber auch zur Schulleitung war zu diesem Zeitpunkt bereits sehr angespannt und von Misstrauen und gegenseitigen Vorwürfen geprägt.

Eltern eines Kindes mit Lernschwierigkeiten stehen unter enormem Stress, da sie täglich hinter den angeforderten Hausaufgaben, Klassenarbeiten und Lernanforderungen hinterherlaufen. Oft hören Sie Sätze wie: „Mike hat schon wieder die Arbeitsmaterialien nicht mitgebracht, die Hausaufgaben nicht von der Tafel abgeschrieben, Anweisungen nicht mitbekommen" usw. In diesen Familien kommt es an Nachmittagen und Wochenenden häufig zu großen Krisen, da die Hilflosigkeit, das Kind nicht richtig unterstützen zu können, die offensichtliche Überforderung durch die gestellten Aufgaben und der ständige Notendruck zu heftigen Aggressionen und Frust bei Kindern und Eltern führen können. Die Erwartungen der Eltern, dass die Schule entsprechende Schwierigkeiten kompensiert, sind oft eine Überforderung für die Lehrer:innen angesichts der diversen Probleme, die unterschiedliche Kinder in einer Klasse haben. Da Neurodiversität, wie LRS, ADHS, Dyskalkulie, u. a. eine starke genetische Komponente hat, haben auch viele betroffene Elternteile selbst schon eine schwierige, manchmal traumatische Schulerfahrung gemacht, was die Kommunikation zusätzlich erschwert, weil Schule dann oftmals als *feindlich* wahrgenommen wird.

Nachdem ich etwa ein halbes Jahr mit Mike in der Schule gearbeitet hatte, eskalierte die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern derartig, dass die Familie die Schweigepflichtsentbindung zurückzog und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ich fortan mit niemandem aus der Schule über das Kind sprechen konnte. In dieser Situation war die Fortsetzung der Lerntherapie im schulischen Kontext nicht mehr sinnvoll. Glücklicherweise war ein Kollege an einem ambulanten lerntherapeutischen Standort in der Lage, Mike zu übernehmen. Die Maßnahme wurde später zu einer Psychotherapie mit lerntherapeutischen Anteilen umgewandelt, was bei dem konkreten Fall sehr sinnvoll war.

Dieses Beispiel zeigt, dass Lerntherapie an Schule nicht in jeder Situation sinnvoll ist. Insbesondere wenn, wie in diesem Fall, große Differenzen und wenig Vertrauen zwischen Familie und Schule bestehen, kann es sinnvoller sein, die Therapie aus dem schulischen Kontext auszulagern. Manche Kinder erleben ihre Lernschwierigkeiten derartig schambesetzt, dass es auch deshalb erfolgversprechender sein kann, die Therapie ambulant in einer Praxis durchzuführen. Manchmal gelingt es, diese Problematik aufzufangen, wenn man die Therapiestunde an die Randzeiten in die erste oder letzte Stunde legt, weil die Kinder dann nicht mittendrin (und für alle sichtbar) aus dem Unterricht gehen. Wenn die Maßnahme dann vom Kind als hilfreich wahrgenommen wird, verändert das die Situation oft. An inklusiven Schulen, an denen unterschiedliche Lernbedürfnisse normaler sind, bestehen diese Probleme seltener. Die Lerntherapie wird unter Umständen von den anderen Kindern auch als Privileg wahrgenommen. So habe ich häufig Kinder, die ebenfalls gerne kommen möchten.

3.3 Fallbeispiel Lisa (10 Jahre)

Lisa habe ich in der fünften Klasse kennengelernt. Sie konnte bereits Texte sinnerfassend lesen und auch Sätze und kurze Texte schreiben. Beide Prozesse nahmen jedoch sehr viel Zeit und Energie in Anspruch, sodass alle schulischen Fächer mit viel Anstrengung und auch Frustrationen verbunden waren. Innerhalb der Klasse war es ihr unangenehm, mit der diagnostizierten Legasthenie differenzierte Aufgaben zu bekommen. Aber auch unter ihren schwachen Leistungen litt sie. Für eigene Bedürfnisse einzustehen war für Lisa in der Schule und auch in der eigenen Familie sehr schwer. Sie war überall das etwas schüchterne, freundliche Mädchen und so von allen gemocht, aber auch leicht übergangen. Die Kindeseltern hatten sich einige Jahre zuvor getrennt und Lisa verbrachte nach dem Wechselmodell etwa gleich viel Zeit bei beiden Eltern. Der Vater lebte mit einer neuen Partnerin und gemeinsamem Kind in der Nähe.

Lisa konnte die wöchentliche Lerntherapiestunde von Anfang an als Zeit genießen, in der es ausschließlich um sie und ihre Belange ging. Auch die Parteilichkeit auf ihrer Seite zu haben, war eine wichtige Erfahrung für

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sie. Neben der Erarbeitung verschiedener Lern- und Rechtschreibstrategien bestand das Therapieziel mit Lisa darin, persönliche Bedürfnisse wahrnehmen zu können und diese auch zu äußern. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Lehrkräften konnten wir Arbeitserleichterungen im Alltag, aber vor allem für Klassenarbeiten verabreden, die Lisa für sich akzeptieren konnte. Das Aussetzen der Rechtschreibnote sowie mehr Zeit für die Bearbeitung und das individuelle Vorlesen von Arbeitsaufträgen, half Lisa dabei, sich mit weniger Anspannung und Angst auf Klassenarbeiten, Tests und Hausaufgaben einzulassen. Im Laufe der Therapie wurde deutlich, dass der ständige Wechsel zwischen den Eltern eine große Belastung für Lisa war und sie das Gefühl hatte, nirgendwo richtig zu Hause zu sein. Es war ein längerer Prozess, Lisa darin zu begleiten, den Mut aufzubringen, ihrem Vater gegenüber zu sagen, dass sie nur noch an einem Nachmittag und jedes zweite Wochenende bei ihm wohnen wolle. Dieses Ziel zu erreichen, bedeutete für Lisa einen Riesenschritt, war ihr aber auch sehr wichtig, so dass die Motivation daran zu arbeiten sehr hoch war. Nachdem sie sich in diesem Kontext als selbstwirksam und erfolgreich für ihre Bedürfnisse einstehend erlebt hatte, fiel es ihr leichter, diese Haltung auch in der Schule und ihrer Mutter gegenüber zu probieren. Mit diesem neuen Selbstbewusstsein und dem Nachteilsausgleich konnte Lisa ihre Probleme durch die Legasthenie besser verstehen und einordnen. Ihre schulischen Leistungen zum Ende der sechsten Klasse hätten für den Übertritt auf ein Gymnasium gereicht, aber im Gespräch mit den Lehrkräften, den Eltern und Lisa haben wir gemeinsam nach einer geeigneten integrierten Gesamtschule gesucht, die mit dreizehn Jahren auch zum Abitur führen kann.

4 Niedrigschwellige und präventive Gruppenangebote als eine Vorstufe zur Integrativen Lerntherapie

Präzise Diagnostik und damit ein frühzeitiges Screening bereits im Kindergarten und ergänzend in der Schuleingangsphase sind entscheidend für die gezielte Unterstützung von Kindern mit Teilleistungsstörungen. Aktuell haben Kinder mit der Diagnose einer Teilleistungsstörung wie Legasthenie in Berlin erst ab der dritten Klasse Anspruch auf integrative Lerntherapie, was zu Verzögerungen und gravierenden Problemen führen kann. Ist die Integrative Lerntherapie in den schulischen Kontext integriert, gelingt es häufiger, diese therapeutischen Leistungen bereits in der dritten Klasse zu beginnen. In den meisten Fällen machen sich die Eltern erst zu diesem Zeitpunkt auf den Weg, die schulischen Schwierigkeiten ihres Kindes dia-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gnostisch abklären zu lassen. Termine für eine derartige Diagnostik sind oft erst nach vielen Monaten des Wartens zu bekommen. Von der Diagnose bis zu dem Beginn der Hilfe vergehen noch einmal Monate, wenn nicht sogar ein Jahr. Auf diese Weise erhalten Kinder mit Teilleistungsstörungen oft erst in der fünften oder sechsten Klasse, die notwendige Unterstützung. Bis dahin sind schon so viele negative Schulerfahrungen gesammelt worden, dass der therapeutische Prozess im Anschluss entsprechend langwierig und kompliziert ist. Die fragmentierte Zuständigkeit verschiedener Systeme wie Krankenkassen, Jugendhilfe und Schulen erschwert zudem eine kohärente Förderung und führt oft zu Komplikationen.

Das Legastheniezentrum Schöneberg hat ein bewährtes Strategiekonzept entwickelt, um die gesamte Schuleingangsphase diagnostisch zu nutzen und bei Bedarf frühzeitig zu fördern:

- Mit dem fünfwöchigen Eltern-Kind-Programm *Lauschpiraten* können Kinder mit Bedarfen früh erkannt (erstes und zweites Schuljahr) und in enger Zusammenarbeit mit Familie und Lehrkräften gezielt unterstützt werden. In einem kooperativen Förderplangespräch werden gemeinsame Hilfen verabredet.
- Die daran anknüpfende Fördergruppe *RIKO* (Name der im Kurs eingesetzten Handpuppe) findet ebenfalls im ersten und zweiten Schuljahr statt und wurden durch das Legasthenie-Zentrum schon an zahlreichen Schulen in Berlin durchgeführt
- Für Kinder, die weiterführend Unterstützungsbedarf haben, können spezifische Kleingruppen – so genannte *Lernwerkstätten* - zur Förderung von Brückenkompetenzen (zum Beispiel phonologische Bewusstheit, Laut-Buchstaben-Kenntnis, Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit) schulintegriert angeboten werden. Ein Transfer zwischen Schule und Elternhaus kann in dieser Phase sehr unterstützend sein. Deshalb sind die Eltern ein aktiver Bestandteil dieses präventiven Projekts.

Diese Programme können von den Schulen als Leistung beim Legasthenie-Zentrum gebucht werden, müssen jedoch von den Schulmitteln finanziert werden. So stehen die Schulen unter Umständen vor dem Dilemma entweder eine Judo-AG, Computer oder Förder- und Präventionsprogramm wie die hier beschriebenen bezahlen zu können.

4.1 Lauschpiraten

Die Rahmenhandlung dieser Fördereinheit ist ein Piratenschiff, auf das die Kinder eingeladen werden. Mit Hüten, Tüchern und anderen kleinen Requisiten bekommt sowohl die Diagnostik als auch die Förderung einen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dem Alter der Kinder entsprechenden, spielerischen Rahmen. Dies erhöht die Motivation und den Spaß der Kinder, so dass es von den meisten als attraktiv angesehen wird, Teil der Piratengruppe zu sein.

Lauschpiraten	
Zielgruppe	Erstklässler:innen
Angebot	Diagnose und Förderung in 10 Stunden
Inhalt	5 Stunden Diagnostik, 5 Stunden Förderung
Teilnahme	8 Kinder pro Projekt, mit Elternbeteiligung
Leitung	Zwei Therapeut:innen
Elternabend	Einleitende Elterninformation und Einbindung
Begleitung	3-4 ehrenamtliche Beobachter:innen über die Laufzeit
Supervision	Halbstündige Supervision pro Kind
Evaluation	Lehrer:innen-Eltern-Therapeuten-Gespräch zur weiteren Planung (kooperative Förderplanung, KEFF, als Prozess des Sich-Gemeinsam-Beratens (Mutzeck, 2002).

4.2 RIKO

Die Rahmengeschichte der Fördereinheit sind der Papagei *RIKO*, eine Handpuppe, die die Identifikation und Motivation der Kinder fördern und die sie schon von den *Lauschpiraten* kennen. *RIK*O knüpft somit an die *Lauschpiraten* an.

RIKO (Die im Kurs eingesetzte Handpuppe ist ein Papagei und heißt *RIKO*)	
Zielgruppe	Kinder Ende der ersten bis Ende der zweiten Klasse
Angebot	20 Stunden Förderung
Evaluierung	Nach Abschluss wird der Förderbedarf erneut bewertet

4.3 Lernwerkstätten

Für Kinder mit weiterführendem Unterstützungsbedarf können schulintegrierte Kleingruppen (*Lernwerkstätten*) zur Förderung von Brückenkompetenzen wie phonologischer Bewusstheit, Laut-Buchstaben-Kenntnis, Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit angeboten werden. Bei anhaltendem Förderbedarf kann dies in eine integrative Lerntherapie übergehen.

Lernwerkstätten	
Zielgruppe	2–3 Kinder pro Gruppe, dritte bis sechste Klasse

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dauer	Kontinuierliche Förderung über einen längeren Zeitraum
Struktur	Kleingruppenarbeit für effizientes Lernen

Um präventive Maßnahmen in der Schule sinnvoll umzusetzen, ist ein enger Austausch mit der Schulleitung, den Sonderpädagog:innen und den Lehrkräften unerlässlich. Die Einbindung der Eltern ist wünschenswert, aber an vielen Schulen, insbesondere an Brennpunktschulen, leider unzureichend. Dennoch sind diese präventiven Maßnahmen im Interesse des Kindes und der Schule äußerst wichtig, selbst ohne die direkte Beteiligung der Eltern.

Ein wesentlicher Vorteil dieser Maßnahmen ist die Durchlässigkeit der Gruppen, was bedeutet, dass die Maßnahmen kontinuierlich evaluiert werden können, um sicherzustellen, dass sie die richtige Unterstützung für jedes Kind bieten. Im Gegensatz zu von Jugendämtern finanzierten Integrativen Lerntherapien ermöglichen diese niederschwelligen Angebote eine frühzeitige gezielte Unterstützung für Kinder mit früh auftretenden Lernstörungen. Dadurch können viele Kinder Defizite aufholen, so dass weitere therapeutische Maßnahmen unnötig werden.

Für Kinder, bei denen trotz dieser präventiven Unterstützungsmaßnahmen weiterhin Auffälligkeiten im Schriftspracherwerb bestehen, ist die integrative Lerntherapie die richtige nächste Stufe, um ihnen zu helfen, individuelle und selbstbewusste Strategien zu entwickeln, um dennoch einen erfolgreichen Bildungsweg einschlagen zu können.

Aufgrund oft ungenügender finanzieller Ausstattung der Schulen werden diese präventiven Maßnahmen nur selten angefragt, so dass kostbare Jahre der gezielten Förderung und Diagnostik für betroffene Kinder ungenutzt bleiben. Trotzdem haben sich die Lernwerkstätten als effektive Maßnahme erwiesen und wurden an einigen Schulen zunächst über Fördermittel *Stark trotz Corona* und in der Folge aus Bonusmitteln finanziert. Ob eine integrative Lerntherapie als Maßnahme an Schulen zustande kommt, hängt bisher vom Engagement der Schulleitung, einzelner Sonderpädagog:innen, Lerntherapeut:innen, und vor allem der Eltern ab.

Ein ausgeweitetes Angebot für integrative Lerntherapien an Grundschulen wäre wünschenswert, da es vielen Kindern mit Lernschwierigkeiten die Chance geben könnte, frühzeitig die notwendige Unterstützung und Förderung zu erhalten, die sie für ihren schulischen Erfolg benötigen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5 Neurodiversität – Vielfalt der Lern- und Denkweisen

Der Ansatz der Neurodiversität, der aus der Autismus-Rechte-Bewegung der 1990er Jahre in den USA hervorging, betont die Vielfalt der menschlichen Gehirne und die Anerkennung, dass unterschiedliche Denk- und Lernstile natürliche Variationen sind, die wertgeschätzt werden sollten (Silberman, 2015). Dieser Ansatz zielt darauf ab, eine inklusive Gesellschaft zu schaffen, die die individuellen Unterschiede jedes Menschen anerkennt und unterstützt.

Im Gegensatz dazu konzentriert sich die traditionelle Diagnose etwa einer Legasthenie oft ausschließlich auf die Identifizierung von Problemen und Schwierigkeiten. Dies kann zu einer Stigmatisierung und Etikettierung führen und die Stärken und Potenziale der betroffenen Kinder vernachlässigen. Die Idee der Neurodiversität hat Auswirkungen auf das Bildungssystem. Sie fördert die Idee einer inklusiven Bildung, in der alle Kinder, unabhängig von ihren individuellen Unterschieden und in Anerkennung ihrer Bedürfnisse, in regulären Schulen integriert und unterstützt werden. Die Schaffung einer vielfältigen und integrativen Lerngemeinschaft wird angestrebt, von der alle Schüler:innen profitieren (Spitzer, 2021).

Angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels kann sich unsere Gesellschaft weder die vielen gescheiterten Lernbiographien noch die ungenutzten Potenziale leisten. Laut Statistischem Bundesamt verließen im Schuljahr 2021 „rund 47500 Schuler:innen die allgemein-bildenden Schulen ohne sogenannten ersten Schulabschluss (Hauptschulabschluss). Das entspricht einem Anteil von 6,2 %“ (Destatis, 2023, o.S.). Junge Erwachsene ohne oder nur mit dem ersten Schulabschluss haben es vergleichsweise sehr schwer, einen Ausbildungsberuf zu bekommen und abzuschließen. Die Quote von 12,6 % der 18–24-Jährigen, die sich 2022 nicht (oder nicht mehr) in Aus- oder Weiterbildung befanden, liegt deutlich über dem europäischen Mittel von 9,6 % (Destatis, 2023).

Präventive Maßnahmen könnten sich als sehr viel effizienter erweisen als kompensatorische therapeutische und andere Fördermaßnahmen, die im Falle einer Lerntherapie erst bei nachgewiesener oder drohender seelischer Behinderung gewährt werden. Die Anerkennung von Unterschieden und die Förderung von Stärken durch neurodiversitätsorientierte Ansätze führt zu einem ganzheitlichen Ansatz, der die Bedürfnisse und Potenziale jedes Kindes berücksichtigt (Armstrong, 2012). Ein Beispiel für die Umsetzung neurodiversitätsorientierter Ansätze in der Hochschulbildung findet sich an der ETH Zürich, die eine vielfältige und integrative Lerngemeinschaft fördert und Nachteilsausgleiche für Studierende mit unterschiedlichen Bedürfnissen gewährt (ETH Zürich).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

6 Zusammenfassung

Abschließend lässt sich festhalten, dass integrative Lerntherapie in der Schule ein wichtiger Baustein ist, um Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten effektiv zu helfen. Der ganzheitliche Ansatz, der pädagogische und psychologische Methoden vereint, trägt nicht nur zur Verbesserung schulischen Leistungen bei, sondern stärkt auch das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Kinder. Die gesetzlichen Grundlagen gemäß dem Sozialgesetzbuch SGB VIII bieten eine rechtliche Grundlage für die Gewährung einer integrativen Lerntherapie als Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten wie Legasthenie.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendamt und Lerntherapeut:innen ist entscheidend für den Erfolg dieser Maßnahmen. Eine enge Kooperation ermöglicht es, die Inhalte der Lerntherapie mit den Lehrplänen abzustimmen und eine unterstützende Umgebung für die Schüler:innen zu schaffen. Eine möglichst niedrigschwellige Beratung und zeitnahe Unterstützung bei Problemen tragen dazu bei, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten frühzeitig die benötigte Hilfe erhalten.

Trotz der Vorteile gibt es jedoch auch Herausforderungen, denen sich die integrative Lerntherapie in der Schule stellen muss. Die Schaffung eines vertraulichen, therapeutischen Rahmens an Schulen und die Sicherstellung angemessenen Finanzierung durch die Behörden sind die zentralen Herausforderungen damit dieses ganzheitliche und koordinierte Unterstützungssystem für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen gelingt. Solange die Finanzierung jedoch nicht zentralisiert ist und Hilfen mühsam für jedes Kind individuell beantragt werden müssen, bleiben die administrativen Prozesse eine erhebliche Hürde, die den Zugang zu umfassender Unterstützung einschränkt. Die Sicherstellung ausreichender Ressourcen und Kapazitäten an Schulen, einschließlich geschulter Fachkräfte, ist eine weitere Voraussetzung für den Erfolg dieses integrativen Ansatzes. Ein zentralisiertes und präventives System könnte dazu beitragen, intensivere und langfristige Einzeltherapien zu vermeiden und stattdessen die Kinder durch eine frühzeitige und koordinierte Intervention ganzheitlich zu fördern. Eine solche kontinuierliche und nachhaltige Unterstützung erfordert jedoch eine langfristige Perspektive, in der Programme stetig weiterentwickelt und die Rahmenbedingungen laufend verbessert werden.

Anita Bagger ist eine erfahrene Sonderpädagogin mit einem Master-Abschluss. Sie hat sich auf integrative Lerntherapie spezialisiert und engagiert sich als Vorstandsmitglied im LZ Schöneberg. Ihre Arbeit konzentriert sich darauf, Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lernbedürfnissen zu hel-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

fen und individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln. Durch ihre Expertise trägt sie dazu bei, dass Schüler:innen ihre Potenziale entfalten können.

Literatur

Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). ISBN: 978-1416614833.

Bender, F., Brandelik, K., Jeske, K., Lipka, M., Löffler, C., Mannhaupt, G., Orloff, M. von (2017). Die integrative Lerntherapie. *Lernen Und Lernstörungen*, *6*(2), 65–73. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000167

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.). (2019). Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163, 1170), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 10. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2128) geändert worden ist. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/

Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2015). *Schulbegleitung: Ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.* November 2015. Abgerufen von https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Positionspapiere/Positionspapier_2015-11_Schulbegleitung.pdf

Destatis. (2023, 4. Juli). Zahl der Woche Nr. 27 vom 4. Juli 2023: 6,2 % der Schülerinnen und Schüler, die 2021 allgemeinbildende Schulen verließen, hatten keinen Abschluss. Retrieved from https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_27_p002.html

ETH Zürich. (n.d.). Neurodiversity. Verfügbar unter: https://ethz.ch/de/die-eth-zuerich/lehre/e-accessibility/faq-quick-wins/neurodiversity.html

Mutzeck, W. (2002). Kooperative Förderplanung. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung : Grundlagen - Methoden - Alternativen*. Weinheim: Beltz.

Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, *107*(41), 718.

Schulte-Körne, G. (2014). Spezifische Lernstörungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *42*(5), 369-72. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000312

Silberman, S. (2015). Neurotribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity. New York, NY: Avery.

Sozialgesetzbuch VIII. o.D. URL: https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html

Sozialgesetzbuch VIII, § 35a. URL: https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/35a.html

Spitzer, M. (2021). Neurodiversität: Über den wahren Reichtum des Menschseins. München: Droemer Knaur

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Michael Taylor

Fairley House School: Ein Leuchtturm für Legasthenie-Unterstützung in Großbritannien

Die Fairley House Schule wurde 1982 als erste Spezialschule in Großbritannien gegründet, die sich den besonderen Bildungsbedürfnissen von Kindern mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten (specific learning difficulty - SpLD) wie Legasthenie, Dyskalkulie und Dyspraxie widmet. Sie nimmt Schüler:innen von der 2. bis zur 10. Klasse auf und hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Leben von Kindern positiv zu beeinflussen, die in konventionellen Bildungseinrichtungen auf Herausforderungen stoßen. In diesem Beitrag wird ein Überblick über die Geschichte, die Philosophie, die Lehrmethoden und die Unterstützungssysteme der Schule gegeben und ihre Rolle bei der Verbesserung der Bildungserfahrungen und -ergebnisse von Schüler:innen mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten hervorgehoben.

1 Fairley House School: Förderung und Unterstützung für Schüler:innen mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten

Alle Schüler:innen der Privatschule Fairley House sind Kinder mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten wie Legasthenie, Dyskalkulie und Dyspraxie bei durchschnittlicher bis hoher Intelligenz. Die Schule bietet ein förderliches und spezialisiertes Umfeld, in dem jedem Kind geholfen wird, Selbstvertrauen aufzubauen, sein volles Potenzial auszuschöpfen und seinen eigenen persönlichen Lernstil zu entwickeln.

Die Fairley House Schule erstreckt sich über zwei getrennte Standorte, die Grundschule (derzeit 63 Schüler:innen) und die Sekundarschule (derzeit 138 Schüler:innen). Besonders hervorzuheben ist, dass die Grundschule 22 Schüler:innen (1/3 der Schülerschaft) mit einem Education Health Care Plans (EHCP) beherbergt, dies entspricht einer vollständigen Kostenübernahme der Schulgebühren durch das Äquivalent des deutschen Jugendamtes als Eingliederungshilfe. Viele dieser jungen Schüler:innen haben in der Vergangenheit akademische Rückschläge erlitten; dennoch ist ihr Übergang in die Fairley House School durch akademisches und emotionales Wachs-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tum gekennzeichnet, was zu größerem Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und letztlich zu größerer Unabhängigkeit führt – ein Weg zur persönlichen Entfaltung. Die Herausforderungen, mit denen junge Menschen mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten konfrontiert sind, sind bekannt, doch die soliden Grundlagen der Schule bieten ihnen eine echte Chance, ihr volles Potenzial zu entfalten.

Für Eltern, die mit der Komplexität des Umgangs mit den Lernschwierigkeiten ihres Kindes in herkömmlichen Bildungseinrichtungen konfrontiert sind, kann die Organisation von Unterstützung und Lerntherapie eine überwältigende Aufgabe sein. Die Herausnahme von Kindern aus dem regulären Unterricht, um ihnen zusätzliche Unterstützung zu bieten, kann zu Gefühlen der Stigmatisierung und schulischen Ausgrenzung führen. Oftmals werden diese Schüler:innen in Gruppen mit geringeren Anforderungen eingeteilt, erhalten vereinfachte Lehrpläne und nur begrenzte Anerkennung. Dies untergräbt ihr Selbstwertgefühl, ruft Gefühle der Unzulänglichkeit hervor und verstärkt Ängste.

Die Fairley House Schule bietet jedoch eine alternative Lösung – ein gleichberechtigtes Bildungsumfeld für Schüler:innen, die mit ähnlichen akademischen Herausforderungen aufgrund ihrer Legasthenie, Dyskalkulie und Dyspraxie konfrontiert sind. Der spezielle pädagogische Ansatz der Einrichtung dient nicht nur als Katalysator für effektives Lernen, sondern sorgt auch für einen maßgeschneiderten Unterricht, der garantiert, dass kein(e) Schüler:in zurückbleibt. In einem transdisziplinären Rahmen arbeiten Pädagog:innen und Therapeut:innen synergetisch zusammen und tauschen pädagogische Strategien, verschiedene Lernmodalitäten und informative Erkenntnisse aus. Dieser kooperative Ansatz, der von einer fürsorglichen, seelsorgerischen Atmosphäre begleitet wird, dient dazu, die Ängste der Schüler:innen abzubauen, ihre Motivation für akademische Ziele zu stärken und sie zu ermutigen, ihren Horizont zu erweitern.

Im Mittelpunkt des Auftrags der Fairley House Schule steht das Bestreben, dass die Mehrheit der Schüler:innen innerhalb von durchschnittlich 2 bis 3 Jahren altersgerecht lesen, schreiben und rechnen können und erfolgreich an eine Regelschule zurückkehren und somit einen höheren Schulabschluss erreichen können. Das Lese-, Rechtschreib- und Rechenniveau der Schüler:innen wird mehrmals jährlich durch standardisierte Tests erfasst. Die Fairley House Schule legt zudem größten Wert auf die Förderung der Selbstständigkeit und des persönlichen Wohlbefindens, unabhängig davon, wie sich der akademische Erfolg manifestiert. Die Schüler:innen können an der Schule als höchsten Schulabschluss ihre GCSEs (Mittlere Reife) erhalten. Für den Erwerb der A-Levels (Fachabitur) ist ein Wechsel an eine weiterführende Schule notwendig.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Fairley House School, die als gemeinnützige Stiftung fungiert und von einem Beirat beaufsichtigt wird, verfügt über einen qualifizierten Schulpsychologen, der durch mehrere Logopäd:innen und Beschäftigungstherapeut:innen ergänzt wird. Diese kooperative Synergie umfasst die Anwendung maßgeschneiderter Strategien, um auf gemeinsame pädagogische Bedürfnisse einzugehen. So arbeiten beispielsweise Logopäd:innen und Sprachtherapeut:innen bei der Durchführung von Lese- und Schreibkursen zusammen und bieten intensive tägliche Unterstützung für Schüler:innen, die eine spezielle Förderung des phonologischen Bewusstseins benötigen. Ergotherapeut:innen tragen zum Mathematik- und Schreibunterricht bei, indem sie das visuelle Gedächtnis, die organisatorischen Fähigkeiten, die Haltungsstabilität und die Handschriftlichkeit der Schüler:innen verbessern. Ihre gemeinsamen Bemühungen erstrecken sich auch auf die Unterstützung anderer Fachlehrer:innen, z. B. in den Fächern Sport, Gestaltungstechnik, Kunst und Naturwissenschaften, bei der Bereitstellung sensorischer, wahrnehmungsbezogener und motorischer Strategien, um sicherzustellen, dass die Schüler:innen sowohl die wahrnehmungsbezogene als auch die körperliche Dimension jeder Unterrichtsstunde effektiv nutzen können.

Die Fairley House Schule bietet ein integratives und förderliches Lernumfeld, dass auf Schüler:innen mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten wie Legasthenie, Dyskalkulie und Dyspraxie zugeschnitten ist. Mit diesem umfassenden Ansatz legt die Fairley House Schule den Grundstein für eine Zukunft, die von akademischer Exzellenz und persönlicher Entfaltung geprägt ist und trägt so zur Weiterentwicklung des Bereichs der Sonderpädagogik bei. Der Ansatz dient als potenzielles Modell für den Umgang mit den Bildungsbedürfnissen von Schüler:innen mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten und bietet Eltern, Fachleuten und Forschenden gleichermaßen wertvolle Erkenntnisse.

2 Unser Erfolgsrezept: Strategien, die den Unterschied machen

In der Fairley House School wurde ein Konzept entwickelt, das auf der Prämisse beruht, dass die Freude des Kindes und seine Aufnahmefähigkeit die Voraussetzung bilden, dass der Fachunterricht und die, die daran teilnehmen, ihr volles Potenzial entfalten können. Die Schule schafft ein Umfeld, in dem sich die Kinder nicht nur wohl fühlen, sondern auch ein tiefes Gefühl der Kameradschaft unter Gleichgesinnten erleben.

Dieser pädagogische Ansatz beruht auf Flexibilität und kleinen Klassengrößen, die es ermöglichen, jedes Kind als Individuum ganzheitlich zu

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

betrachten. Dies wiederum erlaubt es der Schule, das pädagogische Angebot genau auf die individuellen Bedürfnisse jedes bzw. jeder einzelnen Schüler:in abzustimmen. Die Sprach- und Sprechtherapie (SLT), die Beschäftigungstherapie (OT) und die Anwesenheit eines Schulpsychologen (EP) vor Ort sind integrale Bestandteile dieses Ansatzes. Was die Fairley House School jedoch von herkömmlichen Bildungseinrichtungen unterscheidet, ist die Anwendung eines transdisziplinären Rahmens.

Die Lehrenden der Fairley House Schule arbeiten eng miteinander zusammen und setzen in den verschiedenen Fächern auf multisensorische Lehrmethoden. Die Schule nutzt ihre diagnostischen Möglichkeiten, um Lernlücken zu erkennen, und leitet proaktiv Lerntherapiemaßnahmen ein. Das gibt den Schüler:innen die Möglichkeit, umfassend und auf neue Art zu lernen. Die Fairley House School erkennt die neurologische Vielfalt der Schüler:innen an und bedient sich adaptiver Unterrichtsstrategien, die die besonderen kognitiven Profile jedes Kindes berücksichtigen. Ergänzend dazu unterhält die Schule ein rigoroses System der Fortschrittskontrolle, Planung und Ergebnisevaluation, das als dynamisches Navigationsinstrument dient. Somit kann der Entwicklungsverlauf konsequent gesteuert und die Lernerfolge verstärkt werden.

Im Einklang mit der Verpflichtung der Schule zu ihrem therapeutischen Ethos stellt die Fairley House School ein therapeutisches Team zusammen, das derzeit aus den folgenden Fachleuten in der Junior School besteht:

- zwei Vollzeit-Ergotherapeut:innen
- ein Teilzeit-Ergotherapeut:in
- drei Vollzeit-Sprech- und Sprachtherapeut:innen
- ein Teilzeit Schulpsycholog:in

Dieses professionelle Team realisiert das Anliegen der Schule, ihren Schüler:innen eine umfassende Unterstützung zu bieten. Durch diese Bemühungen hat die Fairley House School den Grundstein für eine transformative Bildungserfahrung gelegt, die interessierten Eltern, Fachleuten und Forschenden, die auf der Suche nach effektiven, auf Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten zugeschnittenen Bildungsmodellen sind, als Quelle der Orientierung dienen kann.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3 Die wichtigsten Ergebnisse des Independet Schools (ISI)-Inspektionsberichts aus dem Jahr 2021

Im Vereinigten Königreich ist die Aufsichtsbehörde für unabhängige Schulen (Independent Schools Inspectorate - ISI) für die Bewertung und Regulierung privater Schulen zuständig, um Bildungsstandards und Sicherheit zu gewährleisten. Die Inspektionen finden regelmäßig statt, in der Regel alle sechs Jahre, um die Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften zu gewährleisten, die Qualität zu erhalten und eine kontinuierliche Verbesserung zu unterstützen. Die ISI spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Transparenz, die Schüler:innen, Eltern und der Allgemeinheit zugutekommt, indem sie für hohe Bildungsstandards und die Einhaltung der Vorschriften in unabhängigen Schulen sorgt. Die wichtigsten Ergebnisse des ISI-Inspektionsberichts von 2021 für die Fairley House School lauten wie folgt (Independent Schools Inspectorate, 2021):

Die Qualität der akademischen und sonstigen Leistungen der Schüler:innen ist ausgezeichnet.

- Schüler:innen aller Begabungen, von denen viele in anderen Bildungseinrichtungen nur begrenzten Erfolg hatten, machen ausgezeichnete Fortschritte.
- Die Schüler:innen reagieren gut auf den Fachunterricht und die Therapie der Schule, überwinden die Hindernisse, die sich aus ihren umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten (Legasthenie, Dyskalkulie, Dyspraxie) ergeben und übertreffen somit die bisherigen Erwartungen.
- Die ausgezeichneten akademischen und nicht-akademischen Erfolge der Schüler:innen ermöglichen es ihnen, beim Verlassen der Schule sicher die nächsten Schritte in ihrem Lernen zu gehen.
- Die Einstellung der Schüler:innen zum Lernen ist ausgezeichnet, sie zeigen Initiative, Unabhängigkeit, Verantwortung und Entschlossenheit bei der Bewältigung ihrer individuellen Lernherausforderungen.

Die Qualität der persönlichen Entwicklung der Schüler:innen ist ausgezeichnet.

- Die Schüler:innen entwickeln zunehmend Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, was sie zu glücklichen und erfolgreichen Lernenden macht.
- Die soziale Entwicklung der Schüler:innen ist ausgezeichnet, sie arbeiten kooperativ zusammen und unterstützen, ermutigen und schätzen die Bemühungen und Leistungen der anderen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Die Schüler:innen sind in Bezug auf die nächsten Schritte in ihrem Leben entschlossen und ehrgeizig.
- Das Verhalten der Schüler:innen ist ausgezeichnet; sie verstehen ihre emotionalen Reaktionen auf die Herausforderungen des Lebens, gehen positiv damit um und begegnen anderen mit Respekt.

4 Lehrmethoden und Ansätze der Fairley House School

Dieser Absatz erläutert die Ausbildung von Lehrkräften und Therapeut:innen an der Fairley House School sowie die spezialisierten Unterrichtsstrategien und -techniken, die zur Unterstützung von Schüler:innen mit Legasthenie angewandt werden.

Ausbildung von Lehrkräften und Therapierenden

Alle Lehrenden und Therapierenden haben eine Qualifikation für umschriebene Störungen schulischer Fertigkeiten oder sind dabei, diese zu erwerben. Alle Lehrer:innen für Rechnen und Lesen verfügen über ein spezielles Lehrdiplom oder eine gleichwertige Ausbildung. Alle Lehrer:innen für Nicht-Kernfächer absolvieren den akkreditierten Fairley-House-Zertifikatskurs für das Unterrichten von Kindern mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten. Alle Lehrenden und Therapierenden setzen multisensorische Methoden ein und der gesamte Unterricht zielt darauf ab, die mit den umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten einhergehenden Lernhindernisse zu minimieren. Alle Kinder an der Schule werden in chronologischen Altersgruppen in Nicht-Kernfächern von spezialisierten Lehrer:innen unterrichtet und haben eine Obergrenze von zwölf Kindern pro Klasse. In den Kernfächern wie Lesen, Schreiben und Rechnen werden die Schüler:innen in kleineren Gruppen unterrichtet, die sich an den Fähigkeiten der Schüler:innen orientieren und von Fachlehrkräften betreut werden.

Spezialisierter Unterricht

Fairley House hat einen hochspezialisierten Ansatz für den Unterricht, der durch jahrzehntelange Erfahrung verfeinert wurde. Die Erklärungen sind klarer und das Tempo ist langsamer, während die Hausaufgaben so angepasst werden, dass sie das Lernen unterstützen und nicht zu einer zusätzlichen Pflichtaufgabe für ein bereits erschöpftes und frustriertes Kind werden.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Von visuellem und auditivem bis hin zu taktilem Lernen – die Schule weiß, dass es keine Einheitslösung für das Lernen gibt, da jedes Gehirn anders *verdrahtet* ist und Informationen auf unterschiedliche Weise aufnimmt.

Es gibt viele Gelegenheiten zum Üben, es wird mit Wiederholungen gelernt – sogar anhand des Lehrplans des Vorjahres – um sicherzustellen, dass Wissen und Verständnis gefestigt werden, bevor weitergemacht wird. Die Schule ist sich auch bewusst, dass viele Kinder mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten auch Probleme mit der Verarbeitung und dem Gedächtnis haben, so dass dies im Unterricht berücksichtigt wird.

Den Kindern werden verschiedene Strategien beigebracht, um etwaige Schwierigkeiten zu kompensieren. So lernen die Kinder beispielsweise die Gedächtnisstrategien Visualisierung, Einüben und Wiederholung und wenden sie im Unterricht an, damit die Strategien verinnerlicht und automatisiert werden. Die Schule zeigt diese Lernstrategien an jeder Klassenwand.

Metakognitive Strategien werden in der gesamten Schule eingesetzt, z. B. indem die Kinder aufgefordert werden, über ihren bevorzugten Lernstil nachzudenken oder zu überlegen, welcher Lernstil am besten zu einer bestimmten Tätigkeit oder Aufgabe passt.

Die Schule wendet keinen festen Ansatz an, sondern einen flexiblen Ansatz, der ihnen die Freiheit gibt, ihre Methode zu ändern, um Fortschritte zu ermöglichen. Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Unterrichtsstrategien und -techniken, die die Schule anwendet:

Kleine Gruppen	Die Schüler:innen erhalten mehr Aufmerksamkeit als an einer Regelschule, da die Klassengröße nicht mehr als zwölf Kinder beträgt und die Gruppen noch kleiner sind als an einer Regelschule. Die kleinen Klassen und die Intimität der Schule ermöglichen es, alle Schüler:innen zu kennen, und Herrn Taylor, dem Schulleiter, eine Verbindung zu allen Kindern aufzubauen. Eine enge Betreuung im Verhältnis von 1 : 3,5 zwischen Erwachsenen und Kindern sorgt dafür, dass der Unterricht und die Therapie individuell und effektiv sind.
Transdisziplinärer Unterricht	Lehrende und Therapierende arbeiten zusammen an einem gemeinsamen Ziel für das Kind. Die Therapien werden in den Unterricht integriert, um die Fähigkeiten im Klassenzimmer zu festigen, während der Lehrplan gleichermaßen in die Therapiesitzungen des Kindes einbezogen wird. Dieser kooperative Ansatz bedeutet auch, dass Lehrende und Therapierende voneinander lernen, ihre Fähigkeiten austauschen und sich beruflich weiterentwickeln und das zum Wohle der Kinder.
Multisensorischer Unterricht	Der Unterricht spricht alle Sinne an, um die Kinder kognitiv zu aktivieren und neue neuronale Lernwege zu eröffnen. Von farbcodierten Säulen für den Rechenunterricht bis hin zur Herstellung eines *Blut*-Smoothies in Naturwissenschaften, bei dem Erdbeeren die roten Blutkörperchen darstellen, geht die Schule über die in Regelschulen verwendeten Lehrmethoden hinaus.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lernstrategien für das Leben	Ziel ist es, allen Kindern Strategien an die Hand zu geben, die sie ihr ganzes Leben lang in allen Lernsituationen anwenden können, um so ihre Unabhängigkeit zu fördern. Die Schule hat in den letzten vierzig Jahren eine Reihe von bewährten Strategien entwickelt, die vom Gedächtnis bis zur emotionalen Regulation reichen. Von der Zeitmessung bis zum Stundenplan. Diese Strategien werden schon früh gelehrt und in der täglichen Praxis im Klassenzimmer verstärkt.
Lücken werden geschlossen	Lernlücken aus dem bisherigen Unterricht werden erkannt und geschlossen, bevor sie sich ausweiten. Die Fachlehr:innen helfen den Kindern, diese Lücken zu schließen, insbesondere in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen. Dazu gehört die Entwicklung von Dekodierungsstrategien für das Lesen, von Fähigkeiten zum Erkennen von Lauten, von Sichtwörtern, von Leseverständnis und von erweiterten Schreibfähigkeiten. Der Mathematikunterricht konzentriert sich auf spezifische Schwierigkeiten bei der Gestaltung von Mathematikaufgaben, dem Erinnern von Zahlenfakten und dem Lösen von Mathe-Wortaufgaben. Die Arbeit im speziellen Unterricht ist mit der Arbeit im Kernlehrplan verknüpft.
Kontinuierliche Überprüfung	Es gibt regelmäßige Überprüfungen der individuellen Bildungspläne (IEP) und fachübergreifende Sitzungen, um die Entwicklung der Kinder zu überwachen, zu diskutieren und diese individuell zu fördern. Die Schule verwendet viel Zeit auf das Format *Beurteilen - Planen - Überprüfen*, da die Therapeut:innen eng mit den Lehrkräften an den Fortschritten der Kinder arbeiten. Eltern und Kinder nehmen daran teil, und die Schule freut sich, wenn sich Kinder ihre eigenen Ziele setzen und diese regelmäßig übertreffen.

Tabelle 1: Verschiedene Unterrichtsstrategien und –techniken der Fairley House School

Englisch

Das Ziel der Englischabteilung an der Fairley House School ist es, mit jedem einzelnen Kind zu arbeiten, um ihm zu helfen, seine Schwierigkeiten zu überwinden und seine Fähigkeiten und sein Selbstvertrauen im Englischen aufzubauen.

Die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, ist für alle unsere Schüler:innen von zentraler Bedeutung, um ihr Potenzial in ihrer schulischen, sozialen und persönlichen Entwicklung und später in ihrer beruflichen Laufbahn auszuschöpfen. Unsere maßgeschneiderten Strategien, die auf unserer großen Erfahrung in diesem Bereich beruhen, tragen zu diesem Erfolg bei.

Unser Unterricht basiert auf den Prinzipien des Orton-Gillingham-Ansatzes, der aus unserer Sicht nach wie vor ein hoch angesehener Ansatz für den Unterricht von Schüler:innen mit Legasthenie ist.

Orton-Gillingham-Ansatz
Der in den 1930er Jahren vom Neuropsychiater Dr. Samuel T. Orton und der Pädagogin Anna Gillingham entwickelte Ansatz zur Leseförderung für Schüler:innen mit *Wortblindheit* (heute als Legasthenie bekannt) kombiniert direkte, multisensorische Lehrstrategien mit systematischen, aufeinander aufbauenden Lektionen,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Phonetik durch auditive, visuelle und kinästhetische Kanäle vermitteln. Ein multisensorischer Ansatz bedeutet, dass Schüler:innen Sprache durch Hören, Sprechen, Sehen und Schreiben lernen. Der Orton-Gillingham-Ansatz hat sich in unserer Praxis für uns als wirksam erwiesen, um die Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern. Er ist individuell auf die Schüler:innen zugeschnitten und hilft ihnen, ihre Lese- und Schreibprobleme zu überwinden, indem er multisensorische Werkzeuge zur Vermittlung von Phonetik nutzt. Dies stärkt das Selbstvertrauen der Schüler:innen in ihre Lese-, Schreib- und Sprachfähigkeiten (Orton-Gillingham Academy, n. d.). Der Ansatz zielt auf die Bereiche ab, in denen einzelne Schüler:innen Unterstützung benötigen, und zwar durch ein explizites, multisensorisches, strukturiertes, sequentielles und kumulatives Lehrprogramm.

Die Englischlehrenden verfügen über eine entsprechende Ausbildung und verwenden Strategien aus evidenzbasierten Unterrichtstechniken und Programmen wie:

Reciprocal Reading

- Reciprocal Reading ist eine strukturierte Methode des geführten Lesens, bei der Kinder schrittweise lernen, verschiedene Rollen innerhalb einer Gruppe zu übernehmen, um Texte zu erkunden und deren Bedeutung zu erschließen. Diese Methode betont Teamarbeit und fördert unabhängige Leseverständnisfähigkeiten. Bei Reciprocal Reading erhält jeder Schüler:in eine bestimmte Rolle und führt festgelegte Aufgaben aus. Typische Rollen sind:
  - Der Leiter bzw. die Leiterin: Dieser bzw. diese bestimmt, wer welche Aufgabe übernimmt, führt die Gruppe und sorgt dafür, dass alle aktiv teilnehmen.
  - Der Vorhersager bzw. Vorhersagerin: er bzw. sie macht Vorhersagen über den Text basierend auf vorhandenem Wissen und spekuliert über zukünftige Ereignisse und Handlungen der Charaktere.
  - Der Klärender bzw. die Klärende: Diese Person, die diese Rolle übernimmt, identifiziert und erklärt verwirrende Wörter, Sätze und Ideen, um das Verständnis des Textes zu verbessern.
- Diese Methode des Reciprocal Reading wird oft bei Übungen zum Leseverständnis verwendet.

The Write Stuff

- The Write Stuff ist ein von Jane Considine entwickeltes System zur Verbesserung des Schreibunterrichts. Es basiert auf Forschung und praxisnahen Methoden zur Förderung von Schreibfähigkeiten. Hauptaspekte sind die Stärkung des Selbstvertrauens in Bezug auf Satzstrukturen, die Erweiterung des Repertoires an Schreiboptionen und die Verbesserung der Organisation und Kohärenz von Ideen. Das System bietet Lehren-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

den und Schüler:innen umfassende Werkzeuge und Strukturen, die in allen Schreibkontexten angewendet werden können (Considine, n. d.).

Talk for Writing

– Talk for Writing ist eine Methode, die durch mündliches Erzählen das Schreiben fördert. Schüler:innen lernen, Geschichten und Texte durch Erzählen und Nachspielen zu verstehen, bevor sie diese selbst schreiben. Diese Methode hilft insbesondere Schüler:innen mit Legasthenie, indem sie Sprachmuster und Satzstrukturen verinnerlichen, bevor sie diese schriftlich umsetzen.

Morph Mastery

– Morph Mastery fokussiert sich auf das Erlernen von Morphemen, den kleinsten Bedeutungseinheiten in der Sprache. Diese Methode unterstützt Schüler:innen mit Legasthenie, indem sie ihnen hilft, Wörter besser zu verstehen und zu strukturieren. Durch das Zerlegen von Wörtern in ihre Bestandteile können Schüler:innen ihre Lesefähigkeiten und das Erkennen von Wortbedeutungen verbessern.

Shape and Colour Coding

– Shape and Colour Coding verwendet visuelle Hilfsmittel, um grammatische Strukturen und Satzkomponenten zu vermitteln. Diese Methode hilft Schüler:innen mit Legasthenie, indem sie grammatische Regeln und Satzstrukturen durch Farben und Formen leichter erkennbar und verständlich macht. Dies unterstützt das Schreiben und Verstehen komplexer Sätze und Texte.

Diese Programme sind darauf ausgelegt, die Lese- und Schreibfähigkeiten im Einklang mit den Anforderungen des nationalen Lehrplans zu fördern.

Der Englischunterricht ist in Lesen, Wortschatz und Schreiben aufgeteilt (siehe Tabelle 2), aber die Unterrichtsinhalte überschneiden sich oft und verstärken das, was unterrichtet wird:

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wortschatz	Schreiben	Lesen
Diese einprägsamen, multisensorischen Lerneinheiten gehen über das Erlernen des Lesens und Buchstabierens von Wörtern allein durch Phonetik und Rechtschreibregeln hinaus. Ein zusätzlicher Schwerpunkt liegt auf vielen anderen Aspekten von Wörtern, insbesondere der Wortbedeutung (Semantik), der Wortstruktur (Morphologie), der grammatischen Verwendung von Wörtern und der Wortherkunft (Etymologie). Die Schüler:innen werden ständig ermutigt, Verbindungen zwischen Wörtern herzustellen und ihr vorhandenes Wissen in Kombination mit höheren Denkfähigkeiten zu nutzen, um beim Lesen die Bedeutung unbekannter Wörter abzuleiten und beim Buchstabieren eine fundierte Auswahl zu treffen.	Das Schreiben kann für legasthene und dyspraktische Kinder eine große Herausforderung darstellen, da so viele Fähigkeiten erforderlich sind: Ideen entwickeln und in eine Reihenfolge bringen, leserlich und ausführlich schreiben, eine interessante Sprache verwenden, die richtige Zeichensetzung anwenden und sich an die richtige Schreibweise von Wörtern erinnern. Der Schreibunterricht in Fairley House wird von Fachlehrkräften, die mit Sprachtherapeut:innen oder Beschäftigungstherapeut:innen zusammenarbeiten, nach einem fächerübergreifenden Ansatz erteilt. Im Schreibunterricht wird sichergestellt, dass die Kinder grammatikscheStrukturen verstehen und die Zeichensetzung richtig anwenden können. Dann legen wir auf Wort-, Satz- und Textebene die Merkmale fest, die das Publikum ansprechen und den Zweck des geschriebenen Textes erfüllen. In allen Jahrgangsstufen behandeln wir viele Formen des Schreibens, von Erzählungen und Gedichten bis hin zu überzeugenden Reden und Blogs. Planung und Organisation sind enorm wichtig, und die Schüler:nnen erhalten Strategien, Anschauungsmaterial und Hilfsmittel, um ihre Ideen zu ordnen, bevor sie schreiben.	In den frühen Phasen lernen die Schüler:innen das Lesen mit Hilfe eines phonetischen Ansatzes in Verbindung mit dem Erkennen von Wörtern und der Entwicklung von Lesestrategien, wie z. B. der Verwendung des Kontexts. In den höheren Klassenstufen lesen die Schüler:innen eine Reihe zugänglicher, aber anspruchsvoller Texte, um Sprache und Struktur zu erkunden. Durch die Lektüre von Belletristik und Sachbüchern erweitert sich ihr Wortschatz und sie verstehen, wie Autor:innen ihre Ansichten effektiv vermitteln, indem sie ihre Werke sehr bewusst aufbauen. Sie lokalisieren, erklären, analysieren und bewerten, wobei sie Zitate als Belege einbeziehen. Darüber hinaus bauen die Schüler:innen einen Bestand an literarischer Terminologie auf, um die Methoden der Autor:innen zu erkennen. In ihrem eigenen Schreiben versuchen sie dann, die Techniken nachzuahmen, die sie beim Studium dieser verschiedenen Autor:innen und Genres gelernt haben.

Tabelle 2: Übersicht der Unterrichtsinhalte im Englischunterricht: Lesen, Wortschatz und Schreiben

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5 Spezialisierte schulische Angebote und Vorkehrungen

Die Fairley House School bietet ein umfassendes und spezialisiertes Programm zur Unterstützung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ihrer Schüler:innen. Dieses Programm umfasst verschiedene Maßnahmen und Angebote, die darauf abzielen, die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler:innen zu erfüllen und ihnen ein förderliches Lernumfeld zu bieten. Im Folgenden sind die Hauptkomponenten des Unterstützungsprogramms der Schule aufgeführt:

Kleine Klassengrößen und individuelles Lernen

- **Klassengröße:** Jede Klasse besteht aus nicht mehr als zwölf Schüler:innen, was eine intensive Betreuung und individuelle Förderung ermöglicht.
- **Verhältnis von Pädagog:innen zu Schüler:innen:** Ein hohes Betreuungsverhältnis sorgt dafür, dass jeder bzw. jede Schüler:in die notwendige Unterstützung erhält.

Täglicher lerntherapeutischer Unterricht

- **Fachbezogene Lerntherapie:** Tägliche Einheiten für Lesen, Schreiben und Rechnen werden in kleinen, leistungsgerechten Gruppen durchgeführt.
- **Multisensorischer Unterricht:** Der Unterricht nutzt verschiedene Sinneskanäle und wird von spezialisierten Lehrkräften geleitet.

Intensives Förderprogramm

- **Unterricht in Wortkunde:** 5 x 30 Minuten pro Woche
- **Unterricht im Lesen:** 4 x 55 Minuten pro Woche
- **Unterricht in Mathematik:** 5 x 55 Minuten pro Woche
- **Unterricht im Schreiben:** 2 x 55 Minuten pro Woche

Technologische Unterstützung und peer-basierte Gruppen

- **Laptops mit speziellen Funktionen:** Alle Schüler:innen haben Zugang zu einem eigenen Laptop mit Voice-to-Text- und Immersive-Reader-Funktionen.
- **Gleichaltrigengruppen:** Schüler:innen lernen in Gruppen mit Gleichaltrigen, die ähnliche Schwierigkeiten haben.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sprach- und Kommunikationsförderung

- **Wöchentliche Sprachgruppe:** Eine 30-minütige Gruppe unter der Leitung eines Sprachtherapeuten bzw. einer Sprachtherapeutin oder einer Fachlehrkraft zur Förderung höherer Sprachfähigkeiten.
- **Kommunikationsstrategien:** Schulweite Anwendung des Programms für soziales Denken.

Selbstregulierung und metakognitive Strategien

- **Zones of Regulation:** Ganzheitliche Strategien zur Selbstregulierung
- **Brain Box:** Metakognitive Schulstrategien
- **Gedächtnisstrategien:** Explizites Lehren von Strategien zur Unterstützung des Lernens und Behaltens neuer Informationen (Link it, Chunk it, Do it, Repeat it, Picture it)

Differenzierungs- und Kompensationsstrategien

- **Zugangserleichterung:** Angemessene Differenzierungs- und Kompensationsstrategien wie visuelle Aufforderungen, kurze Aufgaben, gestückelte Anweisungen und alternative Aufzeichnungsmethoden

Exekutivfunktionen und soziale Bildung

- **Lehren von Exekutivfunktionen:** Integration von Fähigkeiten zur persönlichen, sozialen, gesundheitlichen und wirtschaftlichen Bildung in das Unterrichtsprogramm
- **Fachunterricht:** Zugang zu einem breiten Lehrplan, einschließlich Kunst, Design und Technologie, Informatik und Sport, unterrichtet von Fachlehrern

Seelsorge und ganzheitliches Lernen

- **Seelsorge:** Maßnahmen zum körperlichen, geistigen und emotionalen Wohlbefinden der Schüler:innen
- **Ganzheitliches Lernumfeld:** Schaffung eines umfassenden und unterstützenden Lernumfelds
- **Außerschulische Clubs:** Angebot verschiedener Clubs und Aktivitäten außerhalb des regulären Unterrichts

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Individuelle Bildungspläne und regelmäßige Überprüfungen

- **Individueller Bildungsplan (IEP):** Jeder Schüler bzw. jede Schülerin erhält einen individuellen Bildungsplan, der halbjährlich überprüft wird.
- **Schulberichte und Eltern-Lehrer:innen-Treffen:** Vierteljährliche Schulberichte und halbjährliche Treffen zwischen Eltern und Lehrenden, um den Fortschritt der Schüler:innen zu besprechen

Diese spezialisierten Angebote der Fairley House School stellen sicher, dass die Schüler:innen eine effektive Unterstützung erhalten, die auf ihre spezifischen Lernbedürfnisse zugeschnitten ist.

6 Seelsorge

Der erste und wichtigste Schritt, um einen Wandel herbeizuführen, ist die Wiederherstellung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls des Kindes. Viele Schüler:innen haben an früheren Schulen Mobbing und schlechte Erfahrungen sowohl in akademischer als auch in sozialer Hinsicht gemacht. Die Schule versucht, die negativen Assoziationen, die manche Kinder mit der Schule verbinden, aufzuarbeiten, damit sie sich wirklich entfalten können. Dies wird durch die folgenden Maßnahmen erreicht:

Lernen unter Gleichgesinnten	Wenn Schüler:innen von Gleichaltrigen mit ähnlichen Lernschwierigkeiten umgeben sind, entsteht eine Umgebung, die die Angst, nicht mithalten zu können, potenziell reduziert.
Sicheres und geschütztes Umfeld	Die Schule bietet ein sicheres, unterstützendes und förderndes Umfeld für die Schüler:innen. Wir wollen ein Ort sein, an dem die Kinder emotional gedeihen und sich akademisch entwickeln, um die Freuden und Herausforderungen des Lebens zu meistern.
Anerkennung	Anerkennung und Belohnung sind ein fester Bestandteil des Schulalltags. So werden jedes Schuljahr Preisverleihungen durchgeführt. Ein System von „Houses“ und „Personal House Points“ (PHPs) motiviert die Schüler:innen, Abzeichen, Auszeichnungen, Zertifikate, Trophäen und Preise zu gewinnen.
Klassen	Alle Schüler:innen in Fairley House werden in kleine Klassen (maximal zwölf Schüler:innen) eingeteilt, in denen sie sich morgens einfinden und ihre persönlichen Sachen aufbewahren. Ihre Klassenlehrkraft baut eine enge Beziehung zu ihnen auf und unterstützt sie bei der Organisation und der Pflege von Beziehungen zu Gleichaltrigen. Die Schüler:innen werden in den Pausen von anderen Lehrpersonen, Ausbilder:innen und Spielbetreuer:innen unterstützt. Alle Schüler:innen, die Schwierigkeiten haben, zu spielen oder mit anderen zu interagieren, werden identifiziert und erhalten Unterstützung von den Klassenlehrkräften oder Therapeut:innen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gruppierter Unterricht	Die Gruppen werden auf Basis von Testergebnissen und Daten gebildet. Da wir eine Vielzahl von Gruppen und Lehrkräften für Englisch und Mathematik haben, können wir nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Lernstile und persönlichen Stärken und Schwächen der Schüler:innen berücksichtigen. Beispielsweise benötigt ein kinästhetisch orientierter Schüler bzw. eine kinästhetisch orientierte Schülerin möglicherweise einen dynamischeren Mathematikunterricht und eine Lehrkraft, die diesen gestalten kann. Ein Schüler bzw. eine Schülerin mit Schwächen im Lesen profitiert dagegen von einer Lehrperson, die diesbezüglich ihren Schwerpunkt hat. Wichtige Faktoren sind auch die pädagogische Unterstützung, die persönliche Eignung und das Wohlbefinden des Schülers bzw. der Schülerin. Sollte es eine Diskrepanz zwischen Lehrenden und Lernenden geben, ist es unser Ziel, beide Seiten zu unterstützen und gegebenenfalls eine passendere Gruppenzusammensetzung zu finden. Freundschaften sind ebenfalls entscheidend für den Lernerfolg. Daher überprüfen wir die Klassenzusammensetzung jährlich, um sicherzustellen, dass die Schüler:innen sowohl stabile Bindungen als auch regelmäßige neue soziale Kontakte haben. Die Schüler:innen werden für den Englisch- und Mathematikunterricht entsprechend ihren Fähigkeiten in Gruppen eingeteilt (nicht entsprechend ihrer Klassenstufe) und erhalten Aufgaben, die auf ihre akademischen Bedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmt sind. Der Unterricht in allen anderen Fächern findet in Tutorien statt. Der Unterricht ist auf die Lernstile unserer Schüler:innen zugeschnitten, wobei ein Schwerpunkt auf multisensorischen Ansätzen liegt. Es hat sich gezeigt, dass dies zu einer deutlichen Steigerung des Selbstwertgefühls und der Einstellung zum Lernen beiträgt.
Mentoring	Während die Klassenlehrkräfte für die seelsorgerische Betreuung der Schüler:innen in ihrer Klasse verantwortlich sind, besteht gelegentlich Bedarf an einem persönlichen Mentor bzw. einer Mentorin für ein Kind, das zusätzliche Unterstützung in der Schule benötigt. In der Regel handelt es sich dabei um ein Mitglied des Personals, das das Kind bereits kennt. Die Schüler:innen treffen sich täglich, wöchentlich oder vierzehntägig mit ihren Mentor:innen, um Probleme, Ziele und Fortschritte zu besprechen.
Schultagebücher	Die Kommunikation mit den Eltern erfolgt über ein Schultagebuch. Es wird jeden Morgen von den Klassenlehrkräften unterzeichnet. Alle Mitarbeitenden, die mit einem Schüler bzw. einer Schülerin arbeiten, können ebenfalls Kommentare in das Tagebuch eintragen und die Belohnungen, die der bzw. die Schüler:in erhält, festhalten. Eltern und Lehrkräfte stehen per E-Mail und Telefon in Kontakt mit den Eltern und Betreuenden. Regelmäßige Treffen mit den Eltern bieten eine Plattform für persönliche Gespräche. Die Schüler:innen werden jeden Tag von einem leitenden Mitarbeiter bzw. einer Mitarbeiterin am Eingang der Schule empfangen, was eine Gelegenheit zur persönlichen Kommunikation zwischen den Eltern und Vertreter:innen der Schule bietet. Der Schulleiter begrüßt die Schüler:innen täglich persönlich an der Eingangstür.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hausaufgaben	Hausaufgaben sind in den meisten Haushalten mit Kindern mit umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten ein gefürchtetes Wort. Die Kinder sind oft vom Schulalltag erschöpft und vermeiden Hausaufgaben um jeden Preis. In Fairley House reduzieren wir die Belastung durch Hausaufgaben und nehmen den Druck durch Abgabetermine. Wir vereinfachen die Hausaufgaben in mundgerechte Stücke und wir ermutigen ältere Kinder, die ausreichende Fortschritte machen, unabhängig und selbständig zu sein und die gestellten Hausaufgaben zu erledigen.
PSHEE und Kreiszeit	PSHEE (Personal, Social, Health and Economics Education - persönliche, soziale, gesundheitliche und wirtschaftliche Erziehung) ist eine weitere Plattform für die Seelsorge. Während des PSHEE-Unterrichts werden Themen wie Freundschaften schließen und pflegen, Umgang mit Veränderungen, gesunde Lebensweise und Lernstrategien besprochen und neue Fähigkeiten erlernt. Die „Circle Time" ist in den PSHEE-Unterricht integriert und bietet den Kindern eine sichere und strukturierte Gelegenheit, alle Themen anzusprechen, die sie beschäftigen.

Tabelle 3: Strategien zur Förderung von positiver Schulwahrnehmung und Selbstwert

7 Das Assessment Centre

Das 2013 eingerichtete Fairley House Assessment Centre bietet eine Reihe von Untersuchungen für Kinder und junge Erwachsene an, die Anzeichen umschriebener Störungen schulischer Fertigkeiten (SpLD) aufweisen, und hat seit seiner Gründung Hunderten von Kindern geholfen.

Das Assessment Centre besteht aus einem Netzwerk hochqualifizierter Schulpsycholog:innen, Beschäftigungstherapeut:innen und Logopäd:innen. Das Team ist multidisziplinär und hoch spezialisiert auf die Erkennung und Behandlung von SpLD. Es verfügt über jahrzehntelange Erfahrung und setzt sein Wissen und seine Kompetenz ein, um die Stärken und Bedürfnisse des Kindes zu verstehen, damit es sich weiterentwickeln kann.

Diese diagnostischen Beurteilungen sind wichtig, um:

- die für ein Kind erforderlichen zusätzlichen Maßnahmen zu ermitteln
- einen maßgeschneiderten Plan mit Maßnahmen in der Schule und zu Hause zu erstellen, um das Kind zu unterstützen
- den Antrag auf einen Bildungsplan für die Gesundheitsfürsorge (EHCP) zu begleiten (Voraussetzung für eine potentielle Übernahme der Schulgebühren durch das Jugendamt)
- einen soliden, evidenzbasierten Maßstab für die Überwachung künftiger Fortschritte zu schaffen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Arten der Diagnostik

Wir bieten die folgenden Untersuchungen an und können Eltern beraten, welche für ihr Kind am besten geeignet sind:

- Schulpsychologische Beurteilung
- Beurteilung von Sprache und Sprechen
- Ergotherapeutische Beurteilung
- Zugangsregelungen
- Beurteilung durch Sonderpädagog:innen

8 Fazit

Die Fairley House School setzt sich dafür ein, ein unterstützendes und integratives Umfeld zu schaffen, in dem Schüler:innen ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen wiederaufbauen können. Indem sie die Schüler:innen mit Gleichaltrigen zusammenbringt, die ähnliche Lernschwierigkeiten haben, schafft die Schule ein Umfeld, in dem Ängste abgebaut werden können und das Gefühl der Zugehörigkeit wächst.

Der fächerübergreifende Ansatz der Schule, der kooperative Lehrmethoden und multisensorisches Lernen integriert, ist ein zentrales Merkmal ihrer Unterrichtsphilosophie. Dieser Ansatz adressiert nicht nur akademische Bedürfnisse, sondern vermittelt den Schüler:innen auch wichtige lebenslange Fähigkeiten mit einem Fokus auf Unabhängigkeit und Anpassungsfähigkeit.

Die Fairley House School legt auch großen Wert auf seelsorgerische Betreuung, da sie die Bedeutung des emotionalen Wohlbefindens für den Lernprozess anerkennt. Durch kleine Klassengrößen, Mentoring und persönliche Betreuung sorgt die Schule dafür, dass sich die Schüler:innen auf ihrem Bildungsweg sicher, geborgen und unterstützt fühlen.

Das 2013 eingerichtete Fairley House Assessment Centre ist eine Erweiterung des Engagements der Schule bei der Unterstützung von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Dieses Team aus verschiedenen Fachleuten führt diagnostische Bewertungen durch, um gezielte Maßnahmen zu planen und den Fortschritt der Schüler:innen zu überwachen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Fairley House School Kindern mit Legasthenie und Dyskalkulie die Möglichkeit bietet, nicht nur akademische Leistungen zu erbringen, sondern auch ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl wiederzuerlangen. Durch ihre spezialisierten Methoden, ihre persönliche Unterstützung und ihr Engagement für eine ganzheitliche Entwicklung stattet die Fairley House School ihre Schüler:innen mit

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

den Fähigkeiten und der Widerstandskraft aus, die sie brauchen, um nicht nur in ihren schulischen Bemühungen, sondern auch in ihrem zukünftigen Leben erfolgreich zu sein.

Michael Taylor – BA (Hons) PGCE FRGS
Michael Taylor ist seit Juni 2008 Schulleiter der Fairley House School, nachdem er zuvor als stellvertretender Leiter des Internats an der More House School in Frensham tätig war. Er absolvierte sein Bachelorstudium am University of Greenwich (1997) und sein PGCE am Goldsmiths, University of London (1998). Er sammelte seit 1998 umfassende Erfahrungen an Schulen in Südlondon. Sein Engagement für die Unterstützung von Schüler:innen mit Legasthenie und Dyspraxie prägt seine Arbeit an der Fairley House School.

Literatur

Considine, J. (n.d.). *Jane Considine - The Write Stuff online training*. Retrieved July 23, 2024, from https://www.janeconsidine.com/jane-considine-TWS-online-training

Independent Schools Inspectorate (2021). *Regulatory compliance and educational quality inspection reports: Fairley House School*. Retrieved from https://www.isi.net/reports/view?t=c&r=EQI7395_20211102.pdf&s=7395&si=7395&fn=RmFpcmxleSBIb3VzZSBTY2hvb2wgLSBGQ0kgLyBFUUkgcmVwb3J0cyAyMDIx

Orton-Gillingham Academy. (n.d.). *Orton-Gillingham Academy*. Retrieved July 23, 2024, from https://www.orton-gillingham.com/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Michael Dürphold, Dominic Stoffel & Christine Schorn-Thiery

Gelungenes Übergangsmanagement: Eingliederung neuer Schüler:innen in die weiterführende Schule – jeder ist willkommen

Dieser Beitrag beschreibt das Übergangsmanagement zur Eingliederung neuer Schüler:innen in die Realschule plus und Fachoberschule Dahn, unter anderem solcher mit einer Lese-Rechtschreibschwäche oder Störung. Das ländlich geprägte Einzugsgebiet liegt mitten im Pfälzerwald, nahe Pirmasens. 640 Schüler:innen werden in den Klassenstufen fünf bis zwölf unterrichtet, darunter fast 40 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen „Lernen", „ganzheitliche Entwicklung", „soziale-emotionale Entwicklung", „Hören und Kommunikation", „motorische Entwicklung" und „Sehen", die inklusiv unterrichtet werden. Ein zentraler Aspekt des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist zudem die frühzeitige Erkennung von Lese-Rechtschreib-Schwächen (LRS) bzw. -störungen (häufig bezeichnet als Legasthenie) und weiteren Facetten von Neurodiversität (laut aktuellen Studien sind ca. 15–20% aller Schüler:innen neurodivers, in einer Schule unserer Größe betrifft das Thema somit statistisch betrachtet ca. 100–120 Schüler:innen). Durch eine gezielte Eingangsdiagnostik und kontinuierliche Rechtschreibförderung in der fünften Klasse wird der Grundstein für individuelle Unterstützung gelegt. Die Schulleitung und das Förderteam arbeiten eng mit den Eltern zusammen, um geeignete Fördermaßnahmen zu entwickeln. Dazu gehören beispielsweise die Einrichtung von Nachteilsausgleichen und differenzierter Benotung sowie die Möglichkeit zur Teilnahme an Kleingruppenförderungen, um individuelle Herausforderungen anzugehen.

1 Einleitung

In der heutigen Bildungslandschaft spielt die individuelle Förderung von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen eine entscheidende Rolle. Die Zahl der Kinder mit unterschiedlichsten neurodiversen Ausprägungen nimmt zu und eine individuelle Betreuung rückt immer mehr in den Vor-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dergrund. Besonders für Kinder mit einer Lese-Rechtschreibstörung bzw. Legasthenie, einer spezifischen Lernstörung, die das Lesen und Schreiben beeinträchtigt, ist eine gezielte Unterstützung von Bedeutung, um ihre Lernchancen zu verbessern. Unsere Schule hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule so angenehm und problemlos wie möglich zu gestalten. Außerdem ist es uns wichtig, dass neurodivergente Schüler:innen mit Schüler:innen eine inklusive und fördernde Lernumgebung zu bieten, in der sie ihre individuellen Fähigkeiten entfalten können. Dies bildet die Basis für ein erfolgreiches Mitarbeiten und eine gute Klassengemeinschaft.

Im Rahmen der Aufnahme neuer Fünftklässler:innen wird bereits frühzeitig auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder eingegangen. Unsere Aufgabe sehen wir darin, den Kindern mit all ihren Ausprägungen einen guten Start zu ermöglichen. Durch gezielte Maßnahmen bei der Anmeldung, Klasseneinteilung und während der ersten Schulwochen wird sichergestellt, dass sowohl Lehrer:innen als auch Mitschüler:innen in den Integrationsprozess einbezogen werden. In diesem Beitrag schildern wir die Maßnahmen, wie wir den Schüler:innen mit all ihren tatsächlichen oder auch gefühlten Problemen einen guten Übergang an unserer Schule ermöglichen und wie wir sie auf ihrem Bildungsweg begleiten und fördern können.

2 Von der Grundschule zur weiterführenden Schule

An der Realschule plus und Fachoberschule Dahn können die Abschlüsse „Besondere Form der Berufsreife", „Berufsreife", „Qualifizierter Sekundarabschluss I" und „Allgemeine Fachhochschulreife" erreicht werden. Der „sanfte" Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist den Eltern besonders wichtig und liegt auch der Schule besonders am Herzen. Gelingt der Übergang und die Schüler:innen fühlen sich schnell gut aufgehoben, werden viele Problemchen erst gar nicht zu Problemen und der Schulalltag wird durch eine intakte Klassen- und Schulgemeinschaft weitgehend getragen. Fast alle Schüler:innen kommen von kleinen, ein- bis zweizügigen Grundschulen und müssen ihren Wohnort, um die weiterführende Schule zu besuchen, verlassen. Die Realschule plus bildet mit dem ebenfalls im Schulhaus ansässigen Gymnasium das Schulzentrum, so dass sich im Gebäude etwa einhundert Klassen- und Fachräume befinden. Für einen Neuankömmling stellt die Größe des Gebäudes auf den ersten Blick mit seinen über einhundert Meter langen Fluren eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Vor diesem Hintergrund hat sich im Laufe der Jahre

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ein längerer Prozess, der sich aus vielen unterschiedlichen Bausteinen zusammensetzt, etabliert. Dieser Prozess wird immer wieder evaluiert, ergänzt und verfeinert. Auf die einzelnen Schritte von der ersten Information, zur Kontaktaufnahme, über die Anmeldung bis zum endgültigen Ankommen, wird im folgenden Text – mit speziellem Blick auf Schüler:innen mit besonderen Bedarfen – genauer eingegangen.

2.1 Erste Eindrücke: So lernen die Schüler:innen unsere Schule kennen

Bereits Anfang November werden Termine mit den abgebenden Grundschulen vereinbart, um unsere „Schultour" zu starten. Der Pädagogische Koordinator besucht mit ehemaligen Schüler:innen der jeweiligen Grundschule, die zu diesem Zeitpunkt unsere fünften Klassen besuchen, die avisierte Grundschule und lädt die Viertklässler:innen persönlich zum Tag der offenen Tür ein. Unsere Erfahrungen mit den „Ehemaligen" haben sich bewährt und finden guten Anklang, da diese in ihrer alten Schule noch bekannt sind und sich außerdem sehr darüber freuen, wenn sie durch einen kleinen Redebeitrag ihre neue Schule repräsentieren dürfen. Das Verteilen der Einladungen zum Tag der offenen Tür und zu unserem Elterninformationsabend in Verbindung mit unserem Schulflyer sind Teil der Schultour.

2.1.1 Tag der offenen Tür

Etwa zwei Wochen später findet am Wochenende vor dem ersten Advent der mittlerweile schon traditionelle Tag der offenen Tür statt. An diesem Samstag stehen nicht nur die potentiellen „Neuen" im Mittelpunkt, sondern auch unsere aktuellen Schüler:innen. Sie freuen sich, wenn sie ihre Arbeiten und Projekte der Schulgemeinschaft vorstellen können. Aus unserer Sicht hat es sich als Vorteil erwiesen, wenn man einen festen Termin für einen solchen Tag hat, denn so ist er planbar und für viele Ehemalige fester Bestandteil ihres Kalenders und eine gute Gelegenheit ihrer alten Schule einmal wieder einen Besuch abzustatten oder sich mit ehemaligen Klassenkamerad:innen zu treffen.

Für die interessierten Eltern und Erziehungsberechtigten werden Schulhausführungen durch die Schulleitung angeboten. Aufgrund der unterschiedlichen Interessenslage bieten wir auch Führungen von Schüler:innen für Schüler:innen an. Am Tag der offenen Tür bieten wir Einblicke in die einzelnen Fachbereiche und Klassen- und Fachsäle, in denen dann verschiedene Projekte zum Vorzeigen und Mitmachen angeboten werden. Dies deckt die ganze Bandbreite des schulischen Repertoires ab, angefangen bei den eigentlichen Unterrichtsfächern, den Arbeitsgemeinschaften bis hin zu

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

einem Angebot an kleinen Speisen, Getränken und Kuchen. Zudem gibt es einen Informationsstand zu unserem Förderkonzept. Dieser Stand wird von den Kolleg:innen aus unserem Förderschulteam betreut, die für alle Fragen zu Neurodiversität zur Verfügung stehen und umfassend beraten. Da an den Realschulen plus die Berufsorientierung als wichtiges Ziel in den Unterricht implementiert ist, erhalten unsere außerschulischen Partner, wie z.B. die ortsansässige VR-Bank oder das Pfalzklinikum, die Möglichkeit sich zu präsentieren und vorzustellen.

2.1.2 Infoabend für Eltern

Um den Eltern und den Viertklässler:innen bei der Schulwahl zu helfen bzw. die Schulwahl zu erleichtern, findet in der ersten Dezemberwoche ein Informationsabend bzgl. des Übergangs an die Realschule plus und Fachoberschule Dahn statt. An diesem Abend stellt die Schulgemeinschaft die pädagogischen Säulen unserer Schule und das Übergangskonzept vor. Teil dieses Infoabends ist ebenfalls die Vorstellung unserer Förderprogramme. Im Allgemeinen finden gezielte Unterstützungen im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften (Mathematik und Englisch) statt. Diese Angebote können kontinuierlich oder auch gezielt vor den Klassenarbeiten aufgesucht werden. Des Weiteren gibt es auch eine LRS- und Dyskalkulieförderung, die jedoch die konstante Anwesenheit erfordert. Für dieses Angebote werden die Eltern durch unsere Lehrkräfte oder das Förderteam gezielt angesprochen.

Aus unserer Sicht ist es wichtig, dass diese Veranstaltung mit Unterstützung aller am Schulleben Beteiligten durchgeführt wird und Eltern, Kolleg:innen und die Schulleitung als Team auftreten. Dieses Auftreten als Team wird von den Eltern als sehr positiv bewertet, denn es ist wichtig, dass alle Beteiligten sich auf Augenhöhe begegnen. Die Eltern haben während der Informationsveranstaltung jederzeit die Möglichkeit, Fragen zu stellen oder im Nachgang mit allen Beteiligten ins Gespräch zu kommen. Können Eltern an diesem Termin nicht teilnehmen, bieten wir individuelle Schulführungen und Beratungsgespräche am Nachmittag an. Dies wird in den letzten Jahren immer mehr angenommen, da sich viele Eltern ein genaues Bild der potenziellen Schulen machen wollen. Am Ende des Informationsabends laden wir alle herzlich zu unserem Weihnachtskonzert der Orientierungsstufe mit kleinem Weihnachtsmarkt kurz vor den Weihnachtsferien ein.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2.2 Aufnahme und Klasseneinteilung

Aufgrund der Anzahl von ca. 40 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind drei Förderschullehrer:innen und zwei pädagogische Fachkräfte an die Schule abgeordnet, die in den betreffenden Klassen die Fächer Deutsch und Mathematik in Doppelbesetzung mit den Fachlehrer:innen unterrichten. Die Klassenleitungen der Integrationsklassen werden ebenso im Team geführt. Je nach Verfügbarkeit an Lehrwochenstunden kann hin und wieder auch noch das Fach Englisch oder Naturwissenschaften im Team besetzt werden. Teilleistungsstörungen, wie einer Lese-Rechtschreib- oder Rechenstörung, oder ADHS gehen jedoch nicht mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einher. Im Sinne der Unterstützung ist es mit Sicherheit förderlich, wenn die Fächer Mathematik und Deutsch doppelt besetzt sind. Deshalb achten wir bei der Klasseneinteilung schon gezielt auf angegebene Teilleistungsschwächen und teilen die Schüler:innen dann gezielt den doppelt besetzten Klassen zu. Es versteht sich von selbst, dass wir sehr darauf achten, dass es nicht zu einer Häufung in den Klassen kommt.

2.2.1 Anmeldung der neuen Fünftklässler:innen Anfang Februar

Nach der Ausgabe der Halbjahreszeugnisse, Anfang Februar, beginnt die Aufnahmephase. Diese beschränkt sich auf drei Tage, in denen unser Sekretariat die Anmeldungen entgegennimmt, Fragen beantwortet oder beim Ausfüllen der Aufnahmeformulare hilft. Im Anmeldebogen wird gezielt nach bekannten Teilleistungsschwängen oder Fördergutachten gefragt. Diese Angaben sind wichtig, wenn es an die Klassenbildung geht. Zur Unterstützung steht außerdem jeweils ein Schulleitungsmitglied sowie hauptsächlich der Pädagogische Koordinator vor Ort für Fragen, aber auch Sorgen und Nöte der Eltern zur Verfügung. Mit Spannung werden die Anmeldezahlen verfolgt und erste Gedanken und Überlegungen zur Klassenbildung getätigt. Bereits kurz nach dem Anmeldezeitraum werden erste Zahlen mit den Grundschulen abgeglichen und entsprechende Informationen bzgl. Verhaltensauffälligkeiten, Schulabsentismus oder auffällig hohe Krankheitstage ausgetauscht.

2.2.2 Klasseneinteilung und erste Kontaktaufnahme mit den Grundschulen

Das Übergangsmanagement beginnt bei uns kurz nach den Anmeldungen. Die Schüler:innen dürfen sich auf dem Anmeldebogen zwei Mitschüler:innen wünschen, mit denen sie gemeinsam in eine Klasse gehen möchten. Viele Eltern notieren mittlerweile aber auch den Wunsch, dass ihr Kind

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht mit einem bzw. einer bereits bekannten Schüler:in in den Klassenverband soll. Dies kann sehr unterschiedliche Gründe haben: Zum einen, wenn sich bereits enge Freundschaften entwickelt haben, die sich negativ auf die schulischen Ziele auswirken oder ggf. auch der Offenheit für neue Freundschaften entgegenstehen. Zum anderen, wenn sich bereits abzeichnet, dass sich fest gefahrene negative Verhaltensstrukturen auf das Zusammenleben auswirken.

Die Kinder sind bei der Klasseneinteilung für uns von besonderem Interesse, da nach unseren Erfahrungen eine ausgewogene Klassenzusammensetzung äußerst wichtig für den Lernerfolg des einzelnen Kindes und auch der ganzen Klasse ist. Aber auch verschiedene Verhaltensauffälligkeiten können auf diese Weise – ebenso wie eingespielte positive wie auch negative Animositäten, die teilweise bis in den Kindergarten zurückreichen – berücksichtigt werden. Der Pädagogische Koordinator bezieht diese unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Vorgaben aus der Übergreifenden Schulordnung (ÜSchO) in die Planung ein und bildet die Klassen. Für Schwerpunktschulen ist unserer Erfahrung nach, die ausgewogene Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein enorm wichtiger Faktor und muss deshalb besonders berücksichtigt werden. Im Anschluss nimmt der Pädagogische Koordinator Kontakt zu den Grundschulen auf und bespricht seinen Entwurf der Klassenzusammensetzung mit den abgebenden Lehrkräften oder den jeweiligen Schulleitungen. An diesem Punkt wird auch noch einmal das Lern- und Leistungsverhalten hinterfragt, sowie auf verschiedene neurodiverse Ausprägungen eingegangen.

3 Inklusion und besondere Bedarfe

3.1 Übergabegespräche

Sind die Klassen eingeteilt und die Klassenleitungen bzw. Förderlehrkräfte festgelegt, so finden zwischen diesen und den abgebenden Grundschulen und den Förderlehrkräften Übergabegespräche statt. Diese Übergabegespräche sind so wichtig, dass das Ministerium sie als verpflichtend für die Schulen ansieht. Bei Kindern mit neurodiversen Auffälligkeiten und gerade bei Kindern mit einem diagnostizierten Förderbedarf, ist ein reibungs- und nahtloser Übergang von großer Bedeutung und stellt aber auch für alle Schüler:innen eine große Herausforderung dar. Kinder mit einem Fördergutachten werden der weiterführenden Schule durch die Eltern oder spätestens durch die Schulaufsicht gemeldet. Nicht wenige Schüler:innen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kommen aber auch mit einer Vorgeschichte an die weiterführende Schule, die unter Umständen gerne verschwiegen wird. Dies hat unserer Ansicht nach den Grund, dass Neurodiversität in jeglicher Form nach wie vor als Defizit angesehen wird. Frühzeitig Hilfe in Anspruch zu nehmen und gezielt daran zu arbeiten, kommt für die Eltern erst dann in Frage, wenn das Kind mit psychischen oder physischen Symptomen reagiert. Ein besonders problematischer Umstand ergibt sich dann, wenn Eltern, deren Kinder von der Grundschule für ein Fördergutachten avisiert wurden, eine entsprechende Begutachtung ablehnen. Die Erfahrung zeigt, dass sich dies negativ auf das Kind auswirkt und innerhalb einer kurzen Zeitspanne in Frustration, Verweigerungshaltung und Absentismus mündet. Gleiches gilt für Teilleistungsstörungen wie beispielsweise eine Lese-Rechtschreib- oder Rechenstörung. Auch hier führt eine frühzeitige Diagnostik zu weniger Frustration und Aversionen. Aber auch die Kenntnisnahme von anderen Diagnosen, wie Essstörungen oder ADHS sind für die Klasseneinteilung von hoher Bedeutung. Hier gilt für uns: Je offener die Kommunikation, umso besser die Lösung für das Kind.

Zwischen ein und zwei Prozent unserer Schüler:innen werden auch von einer Integrationskraft betreut. Dies kann verschiedene Gründe haben und stellt normalerweise kein Problem dar. Bei der Klasseneinteilung sollte es aber nicht zu einer Häufung kommen und ist bei Zuteilung der Größe des Klassensaals von Bedeutung.

Die Beschulung dieser Kinder erfordert aber schon im Voraus einen erhöhten Gesprächsbedarf, um wichtige Informationen zu erhalten, denn nur so kann bei der Klasseneinteilung bereits Rücksicht darauf genommen werden. Sind diese Informationen der Schule bekannt, werden schon im Vorfeld Gespräche durch die Schulleitung oder das Förderteam mit den Eltern geführt.

3.2 Patenschaften

Um den Übergang für die Schüler:innen noch sanfter zu gestalten, wurde ein Patensystem eingeführt. Jedem Kind wird eine Patin oder ein Pate, vorzugsweise aus dem gleichen Wohnort zugeordnet. Da dieses System bereits seit Jahren installiert ist, äußern die Schüler:innen der höheren Klassen bereits zum Ende des Schuljahres ihre Wünsche, welche(n) Schüler:in sie gerne begleiten möchten. In der Regel lernen sich Pat:innen und Patenkind aber erst bei der Begrüßungsfeier in der letzten Schulwoche vor den Sommerferien kennen.

Die Pat:innen begleiten die „Neuen“ in den Klassensaal, holen ihr Patenkind in die Pause ab und benutzen gemeinsam die öffentlichen Nahver-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kehrsmittel vor und nach der Schule. So lernen die Schüler:innen ihren Schulweg kennen und gerade in einem Schulzentrum mit einer großen Bushaltestelle und vielen an- und abfahrenden Bussen ist es wichtig, den richtigen Abfahrtsort des Busses zu kennen.

Doch dann kommt der Zeitpunkt, an dem sich die Pat:innen zurückziehen, denn jetzt sollten die Kinder in der Lage sein, sich im Schulhaus zu recht zu finden und den Schulweg alleine zu bestreiten. Aber auch weiterhin stehen die Pat:innen zur Verfügung und unterstützen mit Rat und Tat. Darüber hinaus gibt es pro Klasse auch zwei Klassenpat:innen. Diese begleiten die Klassen beim ersten gemeinsamen Wandertag am Donnerstag der ersten Schulwoche und bei allen weiteren Klassenveranstaltungen des fünften Schuljahres.

3.3 Begrüßungsfeier

Am letzten Mittwoch im Schuljahr findet unsere traditionelle Begrüßungsfeier statt. Dies ist auch mit den umliegenden Grundschulen bzgl. Abschiedsfeiern so abgesprochen, sodass alle Schüler:innen mit ihren Eltern teilnehmen können. Den musikalischen Rahmen bietet unser Chor der Orientierungsstufe, die Schulband und die Tanz-AG. Anschließend stellt die Schulleitung nacheinander die Klassenleitungsteams vor. Diese rufen dann ihre Pat:innen sowie die neuen Schüler:innen auf die Bühne. Während die Eltern im Anschluss von der Schulleitung, dem Schulelternbeirat und dem Förderverein über den Facettenreichtum unseres Schullebens informiert werden, lernen die Schüler:innen ihre Klassenleiter:innen und den zukünftigen Klassensaal kennen. Danach bekommen die Neuankömmlinge von Ihren Pat:innen eine Schulhausführung und die Eltern haben die Chance, die Klassenleitung kennenzulernen. Nach einem musikalischen Abschluss werden auf der großen Treppe im Pausenhof die ersten Klassenbilder geschossen.

Gerade diese Veranstaltung gibt den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern ein positives Gefühl, mit dem sie beruhigt in die Sommerferien starten. Wir wollen dadurch Ängste abbauen, Vertrauen schaffen und die Vorfreude auf das Neue wecken.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

4 Klassenteams und erste Schulwochen

4.1 Dienstbesprechung mit Pädagogischer Konferenz

Zu Beginn eines neuen Schuljahres findet am letzten Tag der Sommerferien eine Dienstbesprechung statt. Neben vielen Dingen ist der pädagogischen Konferenz eine wichtige Position in der Besprechung zugeordnet. Die Klassenlehrer:innen geben kurze Informationen zu Schüler:innen an das Kollegium weiter. Themen, wie zum Beispiel Teilleistungsstörungen, wie einer Lese-Rechtschreib- oder Rechenstörung, Medikamenteneinnahme, im Sekretariat hinterlegte Notfallmedikamente, Allergien, familiäre- die Schule betreffende Veränderungen werden in dieser Konferenz weitergegeben, besprochen und auch hinterfragt. Ebenso finden wichtige einführende Informationen zur Klassenstufe fünf ihren Raum. Die erste pädagogische Konferenz für die Klassenstufe fünf ist erst nach einer Kennenlernzeit von einigen Wochen sinnvoll und findet dementsprechend nach den Herbstferien statt oder in Einzelfällen auch nach Bedarf.

4.2 Erster Schultag und Einführungswoche

Am ersten Schultag werden die neuen Fünftklässler: innen vor Unterrichtsbeginn von der Schulleitung offiziell begrüßt und in die Schulgemeinschaft aufgenommen. In der Regel findet dies auf dem kleinen Pausenhof statt. Hier stehen bereits die Klassenleiter: innen mit den Klassenpat:innen und allen weiteren Pat:innen bereit, nehmen die Kinder in Empfang und begleiten sie zum Klassensaal. In der ersten Schulwoche findet montags bis mittwochs Klassenleitungsunterricht statt. So haben die Leitungsteams viel Zeit, die Schüler:innen auf vielfältige Art und Weise kennenzulernen, ihnen das Schulgebäude zu zeigen, organisatorische Dinge zu klären und mit ihnen noch einmal Grundlegendes zum Thema Heftführung anhand einer Lernspirale in Erinnerung zu rufen. An diesen drei Tagen dürfen die Fünftklässler: innen schon nach der fünften Stunde den Heimweg antreten. Am Donnerstag in der ersten Woche findet der Wandertag aller fünften Klassen statt. Die Klassen gehen an diesem Tag in einen großen Indoor- Spielplatz im Ort. Dort ist viel Zeit für klassenübergreifende Interaktion und für die Lehrkräfte stellt dies eine interessante Beobachtungsgrundlage in Bezug auf das soziale Interagieren dar. Freitags findet zum ersten Mal Unterricht nach Plan statt, und dies auch bis zur sechsten und letzten Stunde.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

4.3 Elterncafé mit anschließendem Elternabend

Da bei der Begrüßungsfeier aus schulorganisatorischen Gründen (im Zusammenhang mit der Personalsituation im neuen Schuljahr) „lediglich" die Klassenleitungen präsentiert werden und es uns ebenso wichtig ist, dass die Eltern die Fachlehrkräfte in einer ungezwungenen Atmosphäre kennenlernen können, bieten wir ein Kennenlerncafé in der dritten oder vierten Schulwoche an. Bei Kaffee und Kuchen kann man sich kennerlernen und das ein oder andere Vieraugengespräch führen. Durch den persönlichen Kontakt soll der Grundstein für eine konstruktive Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule gelegt werden.

4.4 Erkennen einer Lese-Rechtschreibschwäche bzw. -störung

Mindestens 4% der deutschen Schüler:innen haben laut dem Bundesverband Legasthenie besondere Schwierigkeiten beim Erlernen der Rechtschreibung, weil bei ihnen die Teilleistungsstörung 'Legasthenie' vorliegt.[1] Wesentlich mehr Kinder zeigen jedoch eine leichtere Ausprägung des gleichen Problems, die so genannte Leserechtschreibschwäche, welche zum Zeitpunkt, zu dem sie auf die weiterführenden Schulen wechseln, oft noch nicht diagnostiziert wurde. Schulen sehen sich demnach einer hohen Dunkelziffer ausgesetzt und müssen darauf reagieren. Aus dem schulgesetzlichen Auftrag der individuellen Förderung (§ 10 Abs. 1 Satz 1 SchulG) leitet sich für die Schule die Verpflichtung ab, Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben frühzeitig zu erkennen und auf der Grundlage förderdiagnostischer Beobachtungen individuelle Förderpläne zu entwickeln.

Infolgedessen ergab sich auch an unserer Schule der Handlungsbedarf, ein Konzept zu erstellen, das zum einen eine aussagekräftige Eingangsdiagnostik bietet und zum anderen gezielt zur Förderung der Rechtschreibfertigkeiten der Schüler:innen beiträgt. Grundlage dafür bildete ein Studiennachmittag der Fachschaft Deutsch durch das Pädagogische Landesinstitut, mit dem das Grundgerüst einer guten Diagnose und auch Förderung, speziell ab der Klassenstufe 5, im Jahr 2022 gelegt wird. Das Fach Deutsch findet in der Klassenstufe 5 schon seit dem Jahr 2013 fünfstündig statt und seit einem Konferenzbeschluss aus dem Jahr 2022 die fünfte Stunde für ein klassenübergreifendes Rechtschreibtraining genutzt.

1 Dümig, Paula: Legasthenie in der Schule. Handreichungen für Lehrkräfte. Hrsg. Von Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. 6. Aufl., Köln 2024.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Schüler:innen arbeiten bisher an einem von der Fachschaft aus verschiedenen Lehrwerken zusammengestellten Übungsordner, der aufeinander aufbauend, alle Rechtschreibstrategien wiederholt, die die Kinder bereits aus der Grundschule kennen, wie Groß- und Kleinschreibung, Dopplungen, i/ie, Vokallängen, stimmhafte und stimmlose Konsonanten, usw. Nach einer Übungsphase von ungefähr sechs Wochen, der Zeitraum bis zu den Herbstferien, wird dann in allen fünften Klassen ein vom Landesinstitut entwickeltes 80-Wörter-Diktat geschrieben, das als Diagnoseinstrument für eine mögliche Lese-Rechtschreibschwäche oder Legasthenie verwendet wird. Dieses besteht aus ungeübten Wörtern und umfasst alle erlernten Rechtschreibschwerpunkte.

Das Diktat wird anschließend von allen Lehrkräften der Fachrichtung Deutsch gemeinsam korrigiert, wobei jede Lehrkraft nur jeweils einen Schwerpunkt und in Orientierung an festgelegten Kriterien beobachtet, um die Vergleichbarkeit und Objektivität zu gewährleisten. Besondere Beachtung finden solche Fehler, die sich im Bereich der Lautstruktur bewegen (z.B. Graphem-Phonem-Korrespondenz, Lautähnlichkeit sowie die Lautdurchdringung). Verwechselt ein Kind z.B. häufig bestimmte Grapheme (*kwälen, hoite*) oder erfolgt eine Vertauschung von Buchstaben oder –gruppen für akustisch unterscheidbare Laute (*Guake – Gurke)*, können diese Fehler, je nach prozentualer Häufigkeit, auf eine Lese-Rechtschreibschwäche hindeuten und ggf. weitere diagnostische Maßnahmen seitens externer Diagnosestellen erfordert. Die Eltern werden bei Auffälligkeiten, die auf eine Lese-Rechtschreibschwäche bzw. -störung hindeuten, informiert und umfassend durch die Deutschlehrkraft und ein Mitglied des Förderteams beraten. Da die Rechtschreibförderung bis zum Ende der fünften Klassenstufe wöchentlich im Deutschunterricht stattfindet, kann die Entwicklung weiterhin engmaschig beobachtet werden.

In diesem Zusammenhang stellen sich die Deutschlehrer:innen auch die Frage, wie Schüler:innen unterstützt werden können, die zunächst keine Förderung schulischer oder außerschulischer Art erhalten haben. Dazu muss beachtet werden, dass Rechtschreibung Auswirkung auf fast jedes Schulfach hat und sie ganz erheblich die Noten der Schüler:innen beeinflusst. Der Förderung in der Klassenstufe 5 kommt daher eine wichtige Rolle zu, da sie die Basis für den weiteren Schulerfolg in den unterschiedlichsten Fächern legt.

Konkretisieren lässt sich dies anhand der Erarbeitung von Diktaten, die inhaltlich mit einem anderen Fach verzahnt werden– und deren Inhalt zum Zeitpunkt der Rechtschreibsituation bereits besprochen sind. In diesem Zusammenhang stehen bei Verdacht oder der Diagnose einer Lese-Rechtsschreibstörung verschiedene Möglichkeiten eines Nachteilsausglei-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ches, einer differenzierten Benotung im Bereich der Rechtschreib- oder Leseleistung sowie das vorübergehende Aussetzen der Rechtschreibnote zur Verfügung. Im Falle einer differenzierten Benotung wird der Fokus des Lernprozesses auf das Herausfiltern von Lernwörtern, Markierungen von schweren Stellen, gezielte Übung von Lernwörtern durch farbige Markierungen und Wiederholungsübungen mit festgelegten Lernpartnern gelegt. In der Leistungsüberprüfung zeigt sich die Differenzierung in der Zeitzugabe, Reduktion des Diktates auf spezifische Lernwörter und ggf. dem Vortragen des Textes von einer Förderlehrkraft in geringerer Geschwindigkeit.

All diese Möglichkeit bieten wir auch im Bereich der Fremdsprachen an. Kinder, deren Lesekompetenz beeinträchtigt ist, erhalten selbstverständlich auch einen Nachteilsausgleich in den Nebenfächern, in denen oft längere Sachtexte zu erlesen sind.

Gleiches gilt, wenn das Kind an einer Dyskalkulie (Rechenschwäche oder -störung) leidet. Auch hier findet ein ausführliches Gespräch mit der Mathematiklehrkraft und Mitgliedern des Förderteams statt. Zusammen mit den Eltern wird der beste Weg für das Kind erörtert und ein gemeinsames Vorgehen besprochen. Die Schule bietet außerdem für unserer Kinder mit einer Teilleistungsstörung an verschiedenen Wochentagen eine Kleingruppenförderung am Nachmittag an. In dieser werden grundlegende Strategien wiederholt und gefestigt, Lerntechniken erprobt und individuelle Fehlerschwerpunkte geübt. Ist eine zusätzliche Einzelförderung angeraten und streben die Eltern diese an, bieten wir die enge Zusammenarbeit mit Lern- und Ergotherapeuten an. Nach unseren, zwar erst zweijährigen Erfahrungen, konnten wir bei etwa zehn Prozent unserer Schüler:innen eine bisher unentdeckte Teilleistungsschwäche feststellen bzw. durch die gewonnenen Hinweise zur Diagnose einer entsprechenden Störung beitragen und diese dann auch in eine entsprechende Förderung bringen.

4.5 Erlebnistag

Der Erlebnistag bildet traditionell den Abschluss der Übergangsphase. Dieser findet immer am letzten Donnerstag vor den Herbstferien statt und soll für die Schüler:innen ein besonders schöner Schultag sein. Seit der Corona-Pandemie haben wir diesen umstrukturiert, sodass alle Kinder auch rechtzeitig mit dem regulären Schülertransport nach Hause fahren können. An diesem Tag findet kein regulärer Unterricht statt, sondern die Schüler:innen besuchen mit ihren Klassenleitungen einen jeweils 90-minütigen Bastel- und einen Sportworkshop. Die Schulleitung schenkt jedem Kind ein Klassenfoto und um zwölf Uhr mittags wird im Klassenverband ein von einer Hauswirtschaftsgruppe und ihrer derzeitigen Lehrerin gekochtes Mit-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tagessen (Penne mit Tomatensoße) im Klassensaal zu sich genommen. Nach einer kurzen Mittagspause wird in Kinoatmosphäre ein Film in unserer wie ein Kino ausgestatteten Aula gezeigt. Selbstverständlich gibt es auch kinogerechte Verpflegung.

5 Weitere Maßnahmen zur Stärkung der inklusiven Schulkultur

5.1 Kennenlernfahrt

Im bisherigen Klassenfahrtenkonzept unserer Schule ist in der Orientierungsstufe keine Kennenlernfahrt verankert. Aktuell befinden wir uns allerdings in der Planungsphase einer solchen Fahrt im ersten Halbjahr des fünften Schuljahres. Hier müssen noch verschiedene Überlegungen bezüglich der Durchführung getätigt werden. Stufen- oder Klassenfahrt, Anzahl der Übernachtungen, Kosten und überhaupt die in Frage kommenden Ziele müssen ausgelotet werden. Die Gesamtkonferenz hat sich dafür ausgesprochen, dass die erste Fahrt als Stufenfahrt mit einer Übernachtung im November durchgeführt wird. Wir erachten diese Kennenlernfahrt als pädagogisch wertvoll, da eine gemeinsame Fahrt das gegenseitige Kennenlernen fördert und eine gemeinsame Vertrauensbasis schafft. Somit wird der Grundstein für ein funktionierendes und intaktes Klassengefüge gelegt.

5.2 Martinitreffen

Anfang November werden die ehemaligen Klassenlehrer:innen der vierten Klassen der Grundschulen eingeladen. Dies wird sehr gerne angenommen, weil wir den Grundschulen Rückmeldung zu ihrer Prognose/Empfehlung geben können. Die Grundschulkolleg:innen sehen dies als Bestätigung ihrer geleisteten Arbeit oder auch als Werkzeug zur Nachbesserung. Auch wird dies als Maßstab für unsere Arbeit angesetzt. Dies ist ein wichtiger Baustein für die Grundschulen. Darüber hinaus sind die Kolleg:innen der Grundschulen immer sehr daran interessiert, zu erfahren, wie sich ihre ehemaligen Schützlinge bei uns entwickeln. Mittlerweile herrscht ein sehr kollegialer und freundlicher Umgang untereinander und man freut sich, sich mal wieder zu sehen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5.3 Weihnachtskonzert der Orientierungsstufe

Kurz vor Weihnachten findet das Weihnachtskonzert unter Mitwirkung aller Schüler:innen der fünften Klassen statt und stellt ein gemeinsames Highlight dar. Bereits nach den Sommerferien beginnen die Musikkolleg:innen mit dem Einstudieren der Weihnachtslieder, die dann mit der Darbietung in weihnachtlichem Rahmen mit Kinderpunsch und Glühwein für die Erwachsenen gipfelt. Mit dieser Veranstaltung erhalten die Eltern dann die Bestätigung, dass ihr Kind an der Schule angekommen ist und gleichzeitig die Bestätigung, dass ihre Entscheidung richtig war.

Fazit

Die Rückmeldungen durch die Elternschaft zu unserem Übergangs- und Integrationskonzept sind durchweg positiv. Trotzdem evaluieren, verändern und verbessern wir unser Konzept stetig. Außerdem stellen wir fest, dass unser Gesamtkonzept allgemein Anerkennung findet und sich damit positiv auf unsere Anmeldezahlen auswirkt. Generell sind wir bestrebt, unsere Schüler:innen so anzunehmen, wie sie sind. Jedes Kind, mit all seinen Ausprägungen als Individuum zu erfassen und entsprechend zu unterstützen und zu fördern, ist uns ein wichtiges Anliegen. Es ist bei uns gelebte Praxis, dass manche Schüler:innen eine „andere" Klassenarbeit mit anderen Bewertungsmaßstäben erhalten oder eine Integrationskraft am Unterricht teilnimmt. Gezielte individuelle Förderung ist mit einem großen Zeitaufwand verbunden. Hierzu zählt nicht nur die häusliche Vorbereitung durch die Lehrkraft, sondern vielmehr auch die Zeiten für Erklärungen und die Betreuung während der Übungsphasen in den Klassen. Hier wäre von großem Vorteil, wenn Inklusionsklassen in allen Unterrichtsstunden mit zwei Lehrkräften besetzen werden könnten.

An unsere Grenzen stoßen wir bei Kindern mit Auffälligkeit im sozialemotionalen Bereich. Diesen Kindern können wir in unserem großen System nicht gerecht werden. Eine gut funktionierende Klassengemeinschaft kann das Verhalten einzelner auffangen und positiv auf die Entwicklung einwirken. Leidet allerdings die Klassengemeinschaft unter einem solchen Verhalten, muss eine andere Lösung in einem kleineren System, sprich in einer Förderschule, gefunden werden. Aber auch das gestaltet sich schwierig, weil gerade im sozial- emotionalen Bereich wenige Plätze vorhanden sind. Insgesamt erkennen wir viele Problemfelder, die wir mit den entsprechenden Ressourcen angehen könnten. Aber wie in allen Bereichen der Bildung, müsste hier die Politik einschreiten und mit monetären Zuwen-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dungen in Form von personeller Unterstützung, aber auch baulichen Veränderungen reagieren.

Alles in allem lässt sich sagen, dass an unserer Schule der inklusive Gedanke und der Umgang mit Neurodiversität auf einer breiten Basis steht und wir im Rahmen unserer personellen Möglichkeiten sehr gute Ergebnisse erzielen.

Michael Dürphold studierte Lehramt für Grund- und Hauptschulen mit den Fächern Mathematik, Wirtschafts- und Arbeitslehre / Fachbereich Technik und Physik. Er war 11 Jahre als Klassenlehrer tätig bis er im Jahr 2009 in die Schulleitung wechselte. Nach verschiedenen Positionen in der Schulleitung fand der Wechsel im Jahr 2018 als Schulleiter an die Realschule plus und Fachoberschule Dahn statt.

Dominic Stoffel, geboren 1983 in Annweiler am Trifels, beendete sein Referendariat für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit den Fächern Englisch und Geschichte im Jahr 2011 und trat 2012 seine Planstelle an der Realschule plus und Fachoberschule Dahn an. Nach acht Jahren als Klassenleiter und Personalrat übernahm er in der Funktion des Konrektors als pädagogischer Koordinator die Leitung der Orientierungsstufe. Seit 2023 bekleidet er das Amt des Zweiten Konrektors an ebendieser Schule.

Christine Schorn-Thiery, geboren 1990 in Neuwied, studierte an der Universität Trier gymnasiales Lehramt mit den Fächern Deutsch und Geschichte und arbeitet seit Mai 2022 als Lehrerin an der Realschule plus und Fachoberschule Dahn. Dort gestaltet sie mit weiteren Kolleg:innen die schulinterne LRS-Förderung mit.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Beruf: Neurodiversität am Arbeitsplatz – Herausforderungen, Potenziale und Inklusion

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Timo Lorenz & Jannick Schneider

Legasthenie im Betrieb: Ein Praxisratgeber zur Integration in Unternehmen

In diesem Kapitel wird die Bedeutung der Integration und Unterstützung von Menschen mit Legasthenie im beruflichen Kontext durch die Linse der Neurodiversität beleuchtet. Es stellt die breiten Herausforderungen dar, denen Betroffene gegenüberstehen, wie Schwierigkeiten bei der Textverarbeitung und zwischenmenschlicher Kommunikation, die oft zu Benachteiligungen am Arbeitsplatz führen. Durch die Förderung eines vielfältigen und inklusiven Arbeitsmarktes wird betont, wie essenziell die Anerkennung und Wertschätzung neurodivergenter Talente für die Steigerung der Arbeitsplatzkultur und Effektivität ist. Das Kapitel zielt darauf ab, Stereotypen zu widerlegen, die Stärken und Beiträge von Menschen mit Legasthenie hervorzuheben und praktische Lösungen für deren Integration in die Arbeitswelt anzubieten. Es fordert eine Abkehr von Vorurteilen, unterstreicht die Notwendigkeit individueller Anpassungen und plädiert für ein Arbeitsumfeld, das die Vielfalt menschlicher Fähigkeiten wertschätzt und nutzt.

1 Einleitung

In diesem Kapitel widmen wir uns dem Thema Legasthenie im beruflichen Kontext, betrachtet durch die Linse der Neurodiversität. Unter dem Begriff der Neurodiversität wird die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt in Gehirnstrukturen und kognitiven Funktionen als natürliche Varianten innerhalb des menschlichen Spektrums verstanden (Doyle, 2020; LeFevre-Levy et al., 2023; Lorenz et al., 2017).

Die beruflichen Herausforderungen für Menschen mit Legasthenie sind breit gefächert. Sie reichen von Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von Texten und organisatorischen Aufgaben bis hin zu Barrieren in der zwischenmenschlichen Kommunikation (Moody, 2010). Diese Probleme werden oft entweder unterschätzt oder nicht adäquat adressiert, was zu Benachteiligungen am Arbeitsplatz führen kann. Es ist jedoch von essentieller Bedeutung, die Integration und Unterstützung dieser Individuen zu fördern, um einen vielfältigen, inklusiven und damit leistungsfähigeren Arbeitsmarkt zu realisieren (Li et al., 2019).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ziel dieses Kapitels ist es, ein umfassendes Verständnis für die Thematik der Legasthenie am Arbeitsplatz zu schaffen – dies umfasst sowohl die individuellen Herausforderungen als auch die wertvollen Beiträge, die Menschen mit Legasthenie zum Arbeitsmarkt leisten können. Wir möchten Stereotypen entgegentreten, die Stärken und Talente von Menschen mit Legasthenie beleuchten und praktikable Lösungsansätze sowie Strategien für deren Unterstützung und Eingliederung in die Arbeitswelt aufzeigen. Dieses Kapitel soll nicht nur aufklären, sondern auch einen Beitrag zu einer inklusiven und gerechteren Arbeitswelt leisten, in der die Vielfalt menschlicher Kompetenzen erkannt und geschätzt wird.

Stereotypen und Vorurteile gegenüber Menschen mit Legasthenie

Legasthenie ist eine Lese- und/oder Schreibstörung, die sich auf die Fähigkeit auswirkt, Wörter korrekt zu erkennen, zu verstehen und zu schreiben. Trotz dieser Herausforderungen ist es ein weit verbreitetes Missverständnis, Legasthenie mit geringerer Intelligenz gleichzusetzen. Dieses Vorurteil ist nicht nur wissenschaftlich haltlos, sondern kann auch das Selbstwertgefühl und die Leistungsfähigkeit der Betroffenen negativ beeinflussen (Beetham & Okhai, 2017).

Menschen mit Legasthenie begegnen oft Stereotypen und Vorurteilen, die ihre Fähigkeiten und Potenziale sowohl im Bildungsbereich als auch am Arbeitsplatz unterschätzen lassen (Beetham & Okhai, 2017). Ein solches Umfeld kann dazu führen, dass ihre besonderen individuellen Talente und Kompetenzen übersehen werden, was eine gerechte und effektive Einbindung in den Arbeitsmarkt erschwert.

Es ist wichtig zu verstehen, dass Legasthenie keine Aussage über die allgemeine Intelligenz oder die beruflichen Fähigkeiten einer Person macht. Viele Menschen mit Legasthenie verfügen über außergewöhnliche Fähigkeiten in Bereichen, die nicht unmittelbar mit dem Lesen und Schreiben zusammenhängen, wie zum Beispiel im kreativen Denken, in der Problemlösung und in der mündlichen Kommunikation (Doyle, 2020).

Durch die Anerkennung und Wertschätzung der Stärken und Herausforderungen jedes Einzelnen können Organisationen eine inklusive Arbeitsumgebung schaffen, die nicht nur die Potenziale von Menschen mit Legasthenie voll ausschöpft, sondern auch zu einer allgemeinen Verbesserung der Arbeitsplatzkultur beiträgt (Li et al., 2019).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1.1 Die Stärken von Menschen mit Legasthenie

Die Anerkennung der beruflichen Stärken von Menschen mit Legasthenie eröffnet Perspektiven, die weit über die herkömmliche Betrachtung von Lese- und Schreibschwierigkeiten hinausgehen. Diese individuellen Fähigkeiten, die oft in einem direkten Zusammenhang mit der Neurodiversität stehen, bieten in verschiedenen beruflichen Kontexten wertvolle Vorteile. Im Folgenden soll auf einige Fähigkeiten eingegangen werden, die Menschen mit Legasthenie als Kompensationsmechanismen entwickeln können.

Kreative Problemlösung und Innovationsfähigkeit

Ein zentrales Merkmal vieler Menschen mit Legasthenie ist ihre ausgeprägte Fähigkeit zum kreativen Denken und zur Problemlösung (Bartlett, 2010). So haben neurodivergente Menschen gelernt, kreative Lösungen zu finden, um mit ihren potenziellen Herausforderungen umgehen zu können. Diese Kompetenzen sind besonders in Bereichen gefragt, die ein hohes Maß an Innovation und kreative Ansätze erfordern. Die Fähigkeit, Probleme aus anderen Perspektiven zu betrachten, ermöglicht es Menschen mit Legasthenie, originelle Lösungen zu entwickeln, die anderen möglicherweise entgehen.

Visuelle Stärken und räumliches Verständnis

Einige Menschen mit Legasthenie können beispielsweise visuelle Informationen effizienter nutzen, was ihnen in visuell orientierten Berufen einen bedeutenden Vorteil verschafft (Blackburn, 2023). So können beispielsweise die Fähigkeiten zur schnellen Erkennung von Mustern und die Neuanordnung von Informationen eine ausgeprägte Stärke sein (DeBeer et al., 2014). Diese visuellen und räumlichen Fähigkeiten kommen insbesondere in Feldern wie z.B. Ingenieurwesen, Grafikdesign und Architektur zum Tragen, wo ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen und die Fähigkeit, komplexe visuelle Muster zu erkennen und zu interpretieren, unerlässlich sind (DeBeer et al., 2022).

Förderung einer inklusiven Arbeitsumgebung

Durch die gezielte Förderung und Integration der besonderen Talente von Menschen mit Legasthenie können Unternehmen nicht nur die Potenziale dieser Mitarbeiter:innen voll ausschöpfen, sondern auch ihre eigene Innovationskraft und Problemlösungsfähigkeit steigern. Die Schaffung einer inklusiven Arbeitsumgebung, die neurodiverse Fähigkeiten wertschätzt, trägt zu einer allgemeinen Verbesserung der Arbeitsplatzkultur bei.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Indem wir uns von Stereotypen lösen und die Vielfalt menschlicher Fähigkeiten erkennen und schätzen, können wir eine Arbeitswelt gestalten, die sowohl für Menschen mit Legasthenie als auch für die Organisationen, in denen sie tätig sind, von Vorteil ist.

1.2 Herausforderungen im Berufsalltag für Menschen mit Legasthenie

Die beruflichen Herausforderungen für Menschen mit Legasthenie sind vielschichtig und können sowohl die Ausführung von Arbeitsaufgaben als auch psychosoziale Aspekte betreffen. Die Bewältigung dieser Schwierigkeiten erfordert ein umfassendes Verständnis und gezielte Anpassungen seitens der Arbeitgeber, um ein wirklich inklusives Arbeitsumfeld zu gewährleisten.

Analyse beruflicher Schwierigkeiten

Zu den beruflichen Schwierigkeiten, mit denen Menschen mit Legasthenie konfrontiert sind, zählen insbesondere Probleme bei der Verarbeitung schriftlicher Informationen. Diese reichen von der langsamen Textverarbeitung bis hin zu Herausforderungen beim Verfassen von Berichten oder der Kommunikation via E-Mail, die mittlerweile seit vielen Jahren in diversen Berufen einen Großteil der Kommunikation im Alltag ausmacht. Darüber hinaus können Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Kommunikation auftreten, da Missverständnisse oder die Interpretation von Informationen erschwert sein können.

Psychosoziale Auswirkungen

Die psychosozialen Auswirkungen von Legasthenie sind nicht zu unterschätzen (Constantini et al., 2020). Sie beeinflussen das Selbstbild der Betroffenen und können zu Unsicherheiten im sozialen Umgang führen. Ein positives Arbeitsumfeld, das die Stärken von Menschen mit Legasthenie anerkennt und fördert, ist entscheidend, um das Selbstvertrauen zu stärken und eine vollständige Integration in die Arbeitswelt zu ermöglichen.

Stigmatisierung und Arbeitsleistung

Die Stigmatisierung von Menschen mit Legasthenie kann sowohl für Mitarbeiter:innen als auch für Arbeitgeber:innen belastend sein und sich negativ auf die Arbeitsleistung auswirken. Blackburn (2023) betont die wichtige Rolle von angemessenen Anpassungen, um die Arbeitsbedingungen für Menschen mit Legasthenie zu verbessern. Diese Anpassungen müssen individuell und kontextbezogen gestaltet sein, um effektiv zu sein. Die Stigma-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tisierung von Menschen mit Legasthenie in der Organisation kann solche Anpassungen erschweren und lässt gewisse Potenziale ggf. unbenutzt.

Zwischenfazit

Die Anerkennung und Anpassung an die Herausforderungen, denen Menschen mit Legasthenie im Berufsleben begegnen, sind grundlegende Schritte zur Schaffung eines inklusiven Arbeitsplatzes. Durch das Verständnis der spezifischen Schwierigkeiten und die Implementierung gezielter Unterstützungsmaßnahmen können Arbeitgeber:innen nicht nur die Arbeitsleistung und das Wohlbefinden ihrer Mitarbeitenden verbessern, sondern auch von den vielfältigen Fähigkeiten profitieren, die Menschen mit Legasthenie in die Arbeitswelt einbringen.

1.3 Wichtigkeit des Themas für den Arbeitsmarkt

Die Integration und Unterstützung von Menschen mit Legasthenie unterstreicht die Bedeutung von Corporate Social Responsibility (CSR) und einem positiven Diversitätsklima für den Arbeitsmarkt. Ein inklusives Arbeitsumfeld, das neurodivergente Talente wertschätzt, fördert nicht nur eine hohe Perspektivenvielfalt und Kreativität, sondern trägt auch zu Innovation und effektiver Problemlösung bei. Unternehmen, die ein starkes Engagement für Diversität und Inklusion zeigen, schaffen eine Arbeitsatmosphäre, die alle Menschen der Organisation unterstützt und motiviert. Beispielsweise können positive Effekte auf das Commitment zur Organisation, das Engagement in die Tätigkeit, die Arbeitszufriedenheit und die Kündigungsabsicht beobachtet werden (Li et al., 2019; Paruzel et al., 2021).

Inspirierende Erfolgsgeschichten von Menschen mit Legasthenie demonstrieren, dass mit angepassten Strategien und angemessener Unterstützung Legasthenie kein Hindernis für beruflichen Erfolg sein muss. Diese Praktiken sind nicht nur ein Zeichen für soziale Verantwortung, sondern verbessern auch das Arbeitsklima und fördern die allgemeine Zufriedenheit und Produktivität im Unternehmen. So kann hier als Beispiel das Unternehmen “Cloud9 Insights” genommen werden. Dessen Geschäftsleitung selbst mit den Potenzialen von Legasthenie als Form der Neurodiversität zum Erfolg der Organisation beiträgt. So werden Potenziale vor allem in der Möglichkeit gesehen, anders zu lernen, die Welt anders zu sehen. Durch eine offene Kommunikation der Geschäftsleitung und einem offenen Umgang mit dem Thema wird das Inklusionsklima gefördert und Stärken wertgeschätzt. “Wenn man Legasthenikerin ist, kann man nie wirklich scheitern, weil man einfach akzeptiert, dass man es vielleicht nicht auf Anhieb schafft

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und einen Weg finden muss, das Problem zu umgehen" (Card, 2019). Diese Art der Kommunikation verändert die Wirklichkeit, die (neurodivergente) Beschäftigte erleben. So können die oben angesprochenen Potenziale eher realisiert werden. Hierbei ist es jedoch wichtig, authentisch zu sein und das, was von der Organisation geäußert wird, auch wirklich zu vertreten (Wang et al., 2020).

2 Was kann die Organisation tun?

Um Menschen mit Legasthenie effektiv zu unterstützen, können Organisationen gezielte Maßnahmen in den Bereichen Bewerbungsprozess, Berufsalltag und hinsichtlich des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz (KI; bspw. Sprachassistenz durch Siri und Alexa oder Unterstützung beim Schreiben und Rechnen durch ChatGPT, Grammarly oder Photomath) implementieren. Eine inklusive Gestaltung von Stellenausschreibungen und ein adaptiver Auswahlprozess sind essenziell. Dies beinhaltet den Gebrauch klarer und einfacher Sprache sowie die Bereitstellung alternativer Bewertungsmethoden, die über die Grenzen traditioneller schriftlicher Prüfungen hinausgehen. Ein Beispiel hier wären mündliche Prüfungen. Im Berufsalltag helfen Arbeitsplatzanpassungen, wie zum Beispiel strukturierte Arbeitsanweisungen und visuelle Hilfsmittel, Mitarbeitenden mit Legasthenie, ihre Stärken voll zu entfalten.

Darüber hinaus sind Fortbildungen und Workshops entscheidend, um das Bewusstsein und Verständnis für Legasthenie innerhalb der Belegschaft zu fördern. Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz als Unterstützungswerkzeug bietet zusätzliche Möglichkeiten, um individuelle Herausforderungen anzugehen und die Arbeitsleistung zu optimieren. So können personalisierte Lernassistenten die Stärken und Schwächen von Mitarbeitenden mit Legasthenie analysieren und maßgeschneiderte Lern- oder Arbeitspläne erstellen, die Aufgaben in kleinere, überschaubare Teile gliedern. KI-gestützte Analysewerkzeuge erkennen und analysieren Effizienzmuster am Arbeitsplatz und entwickeln auf dieser Basis individuelle Unterstützungsstrategien, die die Produktivität steigern. Zudem können interaktive Schulungsplattformen Inhalte dynamisch an den Lernstil und die Geschwindigkeit einer jeden Person anpassen, bieten Feedback in Echtzeit und fördern so Lernen und persönliche Entwicklung. Diese Maßnahmen setzen einen Rahmen für eine inklusive Unternehmenskultur, die Vielfalt wertschätzt und die Fähigkeiten jedes Einzelnen anerkennt.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2.1 Bewerbungsprozess – Der Weg in den Job

Ein inklusives Arbeitsumfeld beginnt mit der Gestaltung der Stellenausschreibung. Dabei ist es unabdingbar, dass Organisationen ihre Stellenausschreibungen in klarer und einfacher Sprache gestalten, um den Zugang für Menschen mit Legasthenie zu erleichtern und potenzielle Barrieren durch komplexe Sprachstrukturen zu vermeiden. Es ist ratsam, in Stellenanzeigen explizit zu erwähnen, dass Bewerbungen von neurodivergenten Personen ausdrücklich erwünscht sind. Eine solche explizite Einladung sendet ein starkes Signal aus, das neurodivergenten Bewerber:innen Vertrauen und Ermutigung vermitteln kann. Dies zeigt, dass das Unternehmen Wert auf Diversität legt und bereit ist, individuelle Stärken und Unterschiedlichkeiten anzuerkennen und zu unterstützen. Ein derart offener und einladender Ansatz kann dazu beitragen, eine inklusive Unternehmenskultur zu fördern, die alle Talente willkommen heißt und schätzt.

Um das Auswahlverfahren weiter zu optimieren und speziell auf die Bedürfnisse von Bewerber:innen mit Legasthenie einzugehen, ist es empfehlenswert, den Fokus auf individuelle Stärken und Fähigkeiten zu legen. Die Implementierung von praktischen Aufgaben, die den Arbeitsalltag simulieren, und mündlichen Präsentationen, die kommunikative Fähigkeiten hervorheben, bieten eine umfassendere und gerechtere Beurteilung als traditionelle schriftliche Tests. Solche Methoden ermöglichen es, die tatsächlichen Kompetenzen und das Potenzial der Bewerber:innen in realen Arbeitssituationen zu erkennen. Darüber hinaus kann die Einbeziehung von aufgabenbasierten Assessments, die auf die spezifische Stelle zugeschnitten sind, dazu beitragen, eine direktere Verbindung zwischen den Fähigkeiten der Bewerber:innen und den Anforderungen der Position herzustellen. Die Anpassung des Auswahlverfahrens an die Vielfalt der Bewerber:innen demonstriert ein klares Bekenntnis zur Inklusion und Vielfalt im Unternehmen.

Unternehmen wie Google und Microsoft haben ihre Rekrutierungsverfahren angepasst, um eine klare, einfache Sprache zu nutzen und explizit neurodivergente Bewerber:innen anzusprechen. So hat Google universelle Richtlinien für potenzielle Bewerber:innen aufgestellt, um über alle Hierarchieebenen einen fairen, transparenten und zugänglichen Prozess bereitzustellen. Microsoft hat ein “Neurodiversity Hiring Program” entwickelt, mit einer realistischen Prozessvorschau und Erfolgsgeschichten von neurodivergenten Bewerber:innen. Im Jahr 2021 schaltete auch der Finanzdienstleister paigo (heute Riverty Services GmbH) eine Stellenanzeige mit dem Titel "Niemnd ist Perfkt" und bot eine Stelle an, die unabhängig von Lese-, Rechtschreib- oder Rechenschwäche gut ausgeführt werden kann. Mit der damit verbundenen klaren Positionierung als offen und unterstützend für

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

neurodivergente Menschen, erhielt das Unternehmen mehr Bewerbungen als üblich (Marx, n. d.).

Die Anpassung des Bewerbungs- und Auswahlverfahrens ist ein wesentlicher Schritt, um die Herausforderungen im Rekrutierungsprozess für neurodivergente Menschen zu überwinden und ein inklusives Arbeitsumfeld zu schaffen, das die Vielfalt und Einzigartigkeit jedes Einzelnen würdigt. Ohne gezielte Anpassungen sind viele neurodivergente Bewerber:innen im Rekrutierungsprozess benachteiligt (Blackburn, 2023). Ein tieferes Verständnis ihrer Bedürfnisse ermöglicht es, den Bewerbungs- und Interviewprozess so zu gestalten, dass diese Kandidat:innen ihre Fähigkeiten vollständig präsentieren können.

2.2 Berufsalltag

Im Arbeitsalltag können Organisationen durch angepasste Methoden und Umgebungen eine unterstützende Atmosphäre für Mitarbeitende mit Legasthenie schaffen. Dies kann durch Anpassungen wie klare und strukturierte Arbeitsanweisungen, den Einsatz von visuellen Hilfsmitteln oder spezielle Software erreicht werden. Organisationen sollten auch ein Bewusstsein für Legasthenie unter den Mitarbeitenden fördern, um ein Umfeld der Akzeptanz und Unterstützung zu schaffen. Fortbildungen und Workshops können dazu beitragen, das Verständnis für die Herausforderungen von Menschen mit Legasthenie zu vertiefen und Strategien für eine effektive Zusammenarbeit zu entwickeln (Li et al., 2019).

Organisationen wie SAP bieten Schulungen an, um ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse von Mitarbeitenden mit Legasthenie zu schaffen. Flexible Arbeitszeiten, Telearbeit und spezielle Software wie Text-to-Speech-Programme helfen, ein inklusives Arbeitsumfeld zu schaffen.

2.3 Lösungsideen zur Unterstützung von Betroffenen

Menschen mit Legasthenie stehen im Berufsleben vor vielfältigen Herausforderungen. Jedoch kann durch gezielte Anpassungen und Verständnis am Arbeitsplatz eine produktive und positive Arbeitsumgebung geschaffen werden. Folgend findet sich ein Überblick über praktische Strategien und Anpassungen, die helfen sollen, die Stärken von Menschen mit Legasthenie zu nutzen und ihre Herausforderungen zu mildern:

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Umgang mit dem Thema Legasthenie am Arbeitsplatz

Eine offene Kommunikation und Sensibilisierung für Legasthenie am Arbeitsplatz sind entscheidend. Arbeitgebende und Kolleg:innen sollten über die Herausforderungen und Bedürfnisse von Menschen mit Legasthenie informiert werden, um Missverständnisse und Diskriminierung zu vermeiden (Leather & Kirwan, 2012). Menschen mit Legasthenie sollten ermutigt werden, offen über ihre Situation zu sprechen und gezielt Unterstützung anzufordern.

Soziale Beziehungen am Arbeitsplatz

Die Qualität der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz hat einen erheblichen Einfluss auf den Erfolg von Menschen mit Legasthenie. Positive Beziehungen können die Wahrscheinlichkeit der Unterstützung erhöhen und das Risiko von Stigmatisierung und Diskriminierung verringern (De Beer et al., 2022).

Interventionen und Trainings

Zunächst können spezifische Interventionen und Trainings Menschen mit Legasthenie potenziell helfen, ihre persönlichen Ressourcen aufzubauen. Solche Interventionen können beispielsweise individuelle Coachings sein, Gruppentrainings zum Lesen und Schreiben oder Stress- und Ressourcentrainings. Dabei können Menschen mit Legasthenie Lese- und Schreibfähigkeiten trainieren, ihren Umgang mit Stress verbessern, das Zeitmanagement fördern und ihr Selbstbewusstsein sowie ihre Zielsetzungsfähigkeiten und Selbstkenntnis stärken (Costantini et al., 2020).

Organisationen sollten Schulungen für Führungskräfte und die Belegschaft im Allgemeinen anbieten, um das Bewusstsein und Verständnis für Legasthenie zu fördern (Leather & Kirwan, 2012). Solche Schulungen können dabei helfen, ein unterstützendes Arbeitsumfeld zu schaffen, das die Stärken von Mitarbeiter:innen mit Legasthenie anerkennt und fördert. Darüber hinaus könnte die Entwicklung von Mentor:innen-Programmen, in denen Mitarbeiter:innen mit Legasthenie mit erfahrenen Kolleg:innen zusammenarbeiten, einen weiteren Schritt zur Integration und Förderung darstellen (Bartlett et al., 2010).

Individuelle Anpassungen am Arbeitsplatz

Es ist wichtig zu verstehen, dass es keine Einheitslösung für die Unterstützung von Menschen mit Legasthenie gibt. Anpassungen müssen individuell

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und abhängig vom jeweiligen Arbeitskontext gestaltet werden (Blackburn, 2023). Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeiter:innen, den Vorgesetzten und den Kolleg:innen, um die spezifischen Bedürfnisse zu identifizieren und entsprechende Lösungen zu entwickeln.

Strukturierung und Systematisierung der Arbeitstätigkeit

Strukturierte Arbeitsanweisungen nach einem klaren Schema sowie visuelle Unterstützung bei der Übergabe der Anweisungen können eine große Hilfe sein (Bartlett et al., 2010; Blackburn, 2023). Dabei ist vor allem wichtig zu berücksichtigen, dass Menschen mit Legasthenie häufig die Planung und Vorbereitung von Aufgaben meiden, da sie so glauben, Zeit zu sparen. Dies kann sich jedoch negativ auf die Leistung auswirken (Bartlett et al., 2010). Um Schwierigkeiten bei der Konzentration auf eine Aufgabe auszugleichen, kann es sinnvoll sein, Aufgaben in kleine Teilschritte aufzuteilen. So kann das Springen zwischen Gedanken vermieden werden und die einzelnen Arbeitsschritte können nacheinander angegangen werden (Bartlett et al., 2010).

Dazu gehört auch eine unterstützende Tagesplanung. Menschen mit Legasthenie sollten ihren Tag sorgfältig planen, um sicherzustellen, dass sie ausreichend Zeit für verschiedene Aufgaben und unerwartete Ereignisse haben. Wichtig ist dabei auch, ausreichend Zeit für Pausen einzuplanen und einen systematischen Ablauf in der Bearbeitung einzelner Aufgaben zu verstetigen. Ein Beispielplan könnte Checkpoints für Aktionslisten, Zeit für Postbearbeitung, Telefonate, Berichterstattung und Pausen beinhalten. Menschen mit Legasthenie profitieren von einem einfachen, aber effektiven System zur Aufzeichnung und regelmäßigen Überprüfung ihrer Aufgaben. Eine gut durchdachte Tagesplanung kann Menschen mit Legasthenie helfen, ihre Neigung zu minimieren, zwischen Aufgaben hin und her zu wechseln. Durch die Einteilung des Tages in feste Zeitblöcke für bestimmte Aufgaben oder Arbeitsarten kann eine fokussierte und effiziente Arbeitsweise gefördert werden (Bartlett et al., 2010).

Neben der systematischen Tagesplanung kann eine systematische und methodische Arbeitsplatzorganisation hilfreich sein. Beispielsweise das Sortieren und Kategorisieren von Gegenständen (Papiere, Ordner, Dateien, Werkzeuge, Materialien) nach ihrer Dringlichkeit oder der Aufgabenart bzw. des Verwendungszwecks. Dies kann durch farbige Ordner oder Ablageflächen unterstützt werden. So wird die Unterscheidung verschiedener Arbeitsarten tendenziell gefördert. Dabei ist es ebenso wichtig, dass Unterstützung und Anleitung von Vorgesetzten, Arbeitskolleg:innen oder Freunden bereitgestellt werden.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vorgehen bei spezifischen Tätigkeiten

Bei der Bearbeitung von Aufgaben wie das Lesen, Kopieren und Eingeben von Texten oder Zahlen sollten Menschen mit Legasthenie die Texte in Abschnitte unterteilen und wichtige Informationen wie Daten, Referenznummern oder Summen hervorheben. Im telefonischen oder schriftlichen Kontakt mit anderen Menschen kann eine gute Vorbereitung, wie das Erstellen eines klaren Nachrichtenformats, entscheidend sein. Menschen mit Legasthenie sollten lernen, Kontrolle über das Gespräch zu übernehmen, indem sie die anrufende Person bitten, langsamer zu sprechen oder Informationen zu wiederholen. Die Mitschrift oder Nachrichten an andere Personen sollten dann in einem klaren Layout geschrieben werden, unter Verwendung von Überschriften, Aufzählungspunkten oder Nummern.

2.4 Die gesellschaftliche Verantwortung

De Beer et al. (2022) betonen die Bedeutung eines biopsychosozialen Ansatzes und die Notwendigkeit, die gesellschaftliche Verantwortung für die Schaffung inklusiver Arbeitsplätze zu erkennen. Es ist wichtig, dass Arbeitsumgebungen geschaffen werden, die die Stärken von Menschen mit Legasthenie nutzen und gleichzeitig ihre Herausforderungen angemessen adressieren. Durch die Umsetzung dieser Strategien können Arbeitgeber:innen und Kolleg:innen einen wesentlichen Beitrag zur Förderung eines inklusiven und unterstützenden Arbeitsumfeldes für Menschen mit Legasthenie leisten.

2.5 Praxisbeispiele

Unternehmen wie SAP und Google haben gezeigt, wie durch gezielte Maßnahmen ein inklusives und unterstützendes Arbeitsumfeld für Menschen mit Legasthenie geschaffen werden kann. Diese Beispiele können als Vorbilder für andere Organisationen dienen. Beispielsweise kann hier auf das Kapitel von Rothenburger (2024) in diesem Sammelband verwiesen werden. Hier wird der Umgang mit Autismus am Arbeitsplatz bei SAP beschrieben. Spezifisch auf Legasthenie ausgerichtet können folgende Praxisbeispiele genannt werden:

Das College of Policing (2021) in Großbritannien hat einen umfassenden Bericht zu der Inklusivität in seinen Arbeitsplätzen und -tätigkeiten veröffentlicht. Unter anderem werden hier die Potenziale für eine inklusive Kultur hervorgehoben. Spannend ist dieser Bericht, da er explizite Best-Practices und Handlungsempfehlungen vermittelt, die sich von der Informati-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ons- und Kommunikationstechnologie-Branche abgrenzen, und sich den Spezifika des Polizei-Kontexts widmen. Unter anderem werden hier sogenannte "Listening Groups" vorgeschlagen. Dabei handelt es sich um soziale Situationen, in denen Führungskräfte sich den Bedürfnissen und Potenzialen von neurodivergenten Menschen widmen. So kann eine entsprechende Kultur geschaffen werden, was auch in folgendem Zitat veranschaulicht wird:

> "The culture is to get those with dyslexia etc. to conform to the way 'we' do things, when in fact they need to find their own way and will perform better doing things in a way that suits the way they think and learn, but it takes a lot of understanding from a supervisor / supervisory team to allow this" (College of Policing, 2021, S. 12)

Organisationen wie "Made by Dyslexia" bieten tiefergehende Informationen an, um ein allgemeines Verständnis für die Potenziale und Herausforderungen von Menschen mit Legasthenie zu schaffen. So gibt es Trainingsangebote von Microsoft, die in Kollaboration mit Made by Dyslexia entwickelt wurden. Auch Microsofts eigene "Be You"-Kampagne fördert das Verständnis für Menschen mit Legasthenie und bietet How-Tos und Best-Practices an, um den beruflichen Alltag mit Microsoft Office Programmen zu gestalten.

2.6 KI als mögliche Ressource

Die Rolle von Künstlicher Intelligenz und Technologie im Arbeitsleben von Menschen mit Legasthenie

Verschiedene KI-Tools und Technologien, wie beispielsweise Sprachassistenz durch Siri und Alexa oder Unterstützung beim Schreiben und Rechnen durch ChatGPT, Grammarly oder Photomath, können Personen mit Legasthenie am Arbeitsplatz erheblich unterstützen. KI-gestützte Lernplattformen ermöglichen eine individuelle Förderung kommunikativer Fähigkeiten und persönliche Entwicklung durch maßgeschneiderte Lernangebote.

Text-to-Speech-Software ermöglicht das Korrekturlesen von Dokumenten und erleichtert das Lesen langer Texte, ohne dass Ermüdung oder Überlastung auftritt. Tablets bieten eine Plattform zum Notizen machen, die leicht gespeichert und mit digitalen Tagebüchern, Erinnerungen und anderen organisatorischen Werkzeugen synchronisiert werden können. Automatisierte Meeting-Anfragesysteme vereinfachen die Organisation, indem sie die kognitive Belastung beim Erinnern von Zeiten und Orten verringern. Ebenso erleichtern automatisierte Such- und Ablagesysteme das Auffinden von Dokumenten, ohne dass ein komplexes Ablagesystem erforderlich ist.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zusätzlich ermöglichen Diktatsoftware wie Dictate oder Immersive Reader in Microsoft Office 365 die Erstellung von Dokumenten durch Sprache, wodurch die mit dem Tippen verbundenen Herausforderungen für Personen mit Legasthenie reduziert werden. Diese Werkzeuge verbessern insgesamt die Produktivität und Zugänglichkeit für Personen mit Legasthenie in verschiedenen Arbeitsumgebungen.

Chancen und Herausforderungen der Nutzung von KI

Der Einsatz von KI zur Unterstützung von Menschen mit Legasthenie birgt großes Potenzial, erfordert jedoch ein sorgfältiges Gleichgewicht zwischen technologischer Innovation und ethischer Verantwortung. Es ist entscheidend, KI-Systeme so zu gestalten, dass sie nicht nur die Arbeitsprozesse vereinfachen, sondern auch individuelle Lern- und Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigen. Eine ethische Implementierung muss die Autonomie und Privatsphäre der Nutzer wahren, während sie gleichzeitig individuell anpassbar ist. Es ist essentiell, nicht nur die Technologie selbst, sondern auch deren Implementierung zu betrachten, um sicherzustellen, dass sie ethischen Grundsätzen entspricht und die Autonomie der Nutzenden unterstützt. Ein Schlüsselelement ist die Förderung der Transparenz und des Verständnisses von KI-Systemen, um das Vertrauen der Nutzenden zu stärken und eine Kultur der Selbstständigkeit zu etablieren.

Durch die Integration von Feedbackmechanismen, die eine kontinuierliche Anpassung und Verbesserung ermöglichen, sowie die Gewährleistung von Transparenz in der Funktionsweise der KI, stärken wir das Vertrauen in die Technologie und fördern die Selbstbestimmung am Arbeitsplatz. Ein solcher Ansatz unterstreicht die Bedeutung einer inklusiven und nutzerzentrierten Entwicklung, um die Chancen der KI voll auszuschöpfen und gleichzeitig ihre Herausforderungen verantwortungsbewusst zu adressieren.

3 Was kann das Individuum tun?

Wichtig sind nicht nur Bemühungen der Organisation. Auch das Individuum spielt eine zentrale Rolle dabei, die Potenziale und Herausforderungen von Legasthenie am Arbeitsplatz zu adressieren. In diesem Kapitel möchten wir, neben der Organisation, die andere Seite der Medaille beleuchten – das Individuum.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3.1 Kenne deine Stärken & Schwächen

Um den beruflichen Weg als Mensch mit Legasthenie zu meistern, ist es entscheidend, ein tiefes Verständnis und eine Akzeptanz der individuellen Stärken und Schwächen zu entwickeln. Diese Selbstkenntnis ermöglicht es, Legasthenie nicht als Hindernis, sondern als einen Aspekt der eigenen Person zu betrachten, der Vorteile im Arbeitsleben bieten kann (Constantini et al., 2020). Fähigkeiten wie z.B. kreativ und problemlösend zu denken (DeBeer et al., 2014), stellen eine besondere Stärke dar, die in vielen Berufsfeldern hoch geschätzt wird.

Die Förderung von kreativen und innovativen Denkweisen stärkt nicht nur das Selbstvertrauen, sondern erweitert auch die beruflichen Fähigkeiten. Menschen mit Legasthenie können dazu tendieren, in nichtlinearen Wegen zu denken – eine Fähigkeit, die in kreativen Berufen, in der Problemlösung und in Situationen, die innovatives Denken erfordern, von unschätzbarem Wert sein kann (Leather & Kirwan, 2012).

Es ist auch wichtig, offen für Feedback zu sein und dieses als Werkzeug für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Die Suche nach Unterstützung, sei es durch Kolleg:innen, Mentor:innen oder professionelle Beratung, kann helfen, die eigenen Talente weiter zu entfalten und Strategien zur Überwindung von Herausforderungen zu entwickeln. Ressourcen wie Informationen und Methoden des Bundesverbands für Legasthenie und Dyskalkulie können helfen, mehr über die eigenen Stärken und Schwächen zu lernen (Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie, 2024).

Das Bewusstwerden über die eigenen Stärken und Entwicklungsfelder kann durch psychologische Tests und Fragebögen gefördert werden. Beispielsweise bieten der VIA-Stärkentest (https://www.viacharacter.org/; Niemiec & Pearce, 2021) oder das Strengths Profile (https://www.strengthsprofile.com/) Einblicke in die persönlichen Stärken und Schwächen. Die von wissenschaftlicher Evidenz gestützten Instrumente sind niedrigschwellig zugänglich mit der Möglichkeit, individuelles Feedback zu erhalten. Die Ergebnisse aus solchen Instrumenten können vor allem als Gesprächsgrundlage dienen, um mit Kolleg:innen und Führungskräften über die persönlichen Stärken und Schwächen zu kommunizieren. Es kann sinnvoll sein, solche Tests wiederholt durchzuführen (bspw. einmal jährlich), um auch individuelle Weiterentwicklungen und Lernerfahrungen zu verfolgen.

3.2 Kommuniziere deine Stärken und Schwächen

Die Entwicklung eines tiefen Verständnisses der eigenen Stärken und Schwächen ist für Menschen mit Legasthenie von unschätzbarem Wert. Die-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

se Selbsterkenntnis geht Hand in Hand mit der Anerkennung von Legasthenie als einem integralen Teil der eigenen Identität. Ein solches Bewusstsein ermöglicht es, Herausforderungen nicht nur zu begegnen, sondern auch gezielt Strategien für deren Bewältigung zu entwickeln. Indem Menschen mit Legasthenie ihre Talente und Fähigkeiten erkennen und einsetzen, können sie ihren Weg zur Selbstverwirklichung und beruflichen Erfüllung ebnen.

Die Bedeutung von Selbstreflexion und das aktive Einholen von Feedback sind dabei nicht zu unterschätzen. Dieses Feedback kann durch direkte Kommunikation mit Kolleg:innen oder durch die Inanspruchnahme professioneller Beratung erfolgen. Es dient nicht nur der persönlichen Weiterentwicklung, sondern auch der Verbesserung der Arbeitsfähigkeiten und -leistung.

Die Entscheidung, Legasthenie am Arbeitsplatz offenzulegen, ist komplex und hängt von vielen Faktoren ab (De Beer et al., 2022). Persönliche Faktoren spielen eine Rolle; jemand mit einem offenen und selbstbewussten Wesen mag es leichter finden, über die eigene Legasthenie zu sprechen. Die Sicherheit des Arbeitsumfelds ist ebenso entscheidend; ein unterstützendes und verständnisvolles Umfeld kann die Offenlegung erleichtern. Die Einstellung und das Wissen der Vorgesetzten über Legasthenie sind ebenfalls wichtig, da eine informierte Führungskraft eher in der Lage ist, angemessene Unterstützung anzubieten. Der Wunsch nach spezifischen Anpassungen am Arbeitsplatz kann ein entscheidender Faktor sein; wenn solche Anpassungen notwendig sind, um die Arbeitsleistung zu verbessern, kann dies für eine Offenlegung sprechen. Es ist wichtig, die potenziellen Vor- und Nachteile sorgfältig abzuwägen und individuelle Bedürfnisse sowie das berufliche Umfeld zu berücksichtigen, um die beste Entscheidung zu treffen.

Abschließend lässt sich sagen, dass Selbstkenntnis und effektive Kommunikation Schlüsselfaktoren sind, die es Menschen mit Legasthenie ermöglichen, eine aktive Rolle in ihrer beruflichen Entwicklung und Integration zu spielen. Die Förderung dieser Fähigkeiten unterstützt nicht nur das erfolgreiche Navigieren im Berufsleben, sondern auch die Schaffung eines inklusiven und unterstützenden Arbeitsumfelds, das die Vielfalt der Talente und Perspektiven wertschätzt.

4 Schlussbetrachtung

In der heutigen Arbeitswelt ist es von entscheidender Bedeutung, dass wir die Vielfalt und Einzigartigkeit jedes Einzelnen erkennen und wertschätzen. Dies gilt insbesondere im Kontext der Integration von neurodivergenten

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Personen, wie z.B. Menschen mit Legasthenie, in das Berufsleben. Die Anpassung von organisatorischen Strukturen und Arbeitsprozessen, die ursprünglich darauf ausgerichtet sind, neurodivergente Mitarbeiter:innen zu unterstützen, zeigt sich häufig als ein Gewinn für das gesamte Team. Diese Anpassungen fördern eine inklusive, flexiblere und letztlich produktivere Arbeitsumgebung, von der alle profitieren können.

Ein wesentlicher Aspekt in diesem Prozess ist die bewusste Vermeidung von Stereotypen. Indem wir jeden Mitarbeitenden als Individuum mit eigenen Stärken, Fähigkeiten und Bedürfnissen anerkennen, können wir ein Arbeitsumfeld schaffen, das Vielfalt als Bereicherung betrachtet. Dies erfordert eine Kultur der Offenheit und des Respekts, in der sich jeder ermutigt fühlt, seinen Beitrag zu leisten.

Die Rolle der Technologie als Unterstützungsinstrument kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, allerdings mit der wichtigen Einschränkung, dass sie niemals als universelle Lösung betrachtet werden sollte. Stattdessen muss die Einführung technologischer Hilfsmittel sorgfältig geplant und auf die individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter:innen abgestimmt werden. Dies erfordert ein tiefes Verständnis der verschiedenen Herausforderungen, mit denen neurodivergente Personen konfrontiert sind, und wie diese durch gezielten Technologieeinsatz gemindert werden können.

Die Bedeutung von Diversity, Equity und Inclusion (DEI) geht weit über ethische Überlegungen hinaus und ist zunehmend ein entscheidender Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Ein Arbeitsumfeld, das DEI-Prinzipien verinnerlicht, zieht nicht nur ein breiteres Spektrum an Talenten an, sondern fördert auch Kreativität, Innovation und letztlich die Zufriedenheit aller Mitarbeiter:innen. Indem Unternehmen ein klares Bekenntnis zu DEI abgeben, positionieren sie sich als attraktive Arbeitgebende für hochqualifizierte Fachkräfte mit verschiedensten Hintergründen.

Eine Kultur der Selbstreflexion, offenen Kommunikation und des gegenseitigen Respekts ist von unschätzbarem Wert für die Schaffung einer sicheren und unterstützenden Arbeitsumgebung. Es ist wichtig, dass sich alle Mitarbeiter:innen frei fühlen, ihre Gedanken und Bedenken zu äußern, und dass sie Vertrauen in die Unterstützung durch ihre Kolleg:innen und Vorgesetzten haben. Dies fördert nicht nur das individuelle Wohlbefinden, sondern auch die kollektive Resilienz und Anpassungsfähigkeit des Teams.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Integration neurodivergenter Mitarbeiter:innen in den Arbeitsmarkt ein kontinuierlicher Prozess der Anpassung, des Lernens und des gemeinsamen Wachstums ist. Dieser Prozess erfordert Engagement, Empathie und die Bereitschaft, bestehende Strukturen und Annahmen zu hinterfragen. Durch die gemeinsame Anstrengung von Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden können wir eine

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Arbeitswelt schaffen, die nicht nur inklusiver und gerechter ist, sondern auch die individuellen und kollektiven Potenziale aller Mitarbeiter:innen voll ausschöpft. Indem wir diesen Weg der Inklusion und Vielfalt gemeinsam beschreiten, leisten wir einen wertvollen Beitrag zur Gestaltung einer offenen, vielfältigen und innovativen Gesellschaft.

Prof. Dr. Timo Lorenz ist Juniorprofessor für Arbeits- und Organisationspsychologie an der MSB Medical School Berlin. Nach dem Abschluss seines Master of Science in Psychologie mit Schwerpunkt Arbeits- und Organisationspsychologie an der Freien Universität Berlin promovierte er dort 2016. Seine Forschung fokussiert sich auf positive Psychologie am Arbeitsplatz, Diversity sowie Neurodiversität. Dabei legt er besonderen Wert auf die Entwicklung wissenschaftlich fundierter Ansätze, um Wohlbefinden und Produktivität in Organisationen nachhaltig zu fördern. Zudem arbeitet er an Projekten zur Stärkung der Chancengleichheit und Inklusion am Arbeitsplatz.

Jannick Schneider promoviert an der Ruhr-Universität Bochum im Bereich Arbeits- und Organisationspsychologie. Zuvor schloss er seinen Master of Science in Psychologie mit Schwerpunkt Arbeits- und Organisationspsychologie an der Medical School Berlin ab. Seit Oktober 2023 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft & Organisation. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf Arbeitswerten, organisationaler Identifikation und Fragebogenkonstruktion.

Literatur

Bartlett, D., Moody, S., & Kindersley, K. (2010). *Dyslexia in the workplace: An introductory guide* (2nd ed). Wiley-Blackwell.

Beetham, J., & Okhai, L. (2017). Workplace Dyslexia & Specific Learning Difficulties—Productivity, Engagement and Well-Being. *Open Journal of Social Sciences*, *05*(06), 56–78. https://doi.org/10.4236/jss.2017.56007

Benedetti, I., Barone, M., Panetti, V., Taborri, J., Urbani, T., Zingoni, A., & Calabrò, G. (2022). Clustering analysis of factors affecting academic career of university students with dyslexia in Italy. *Scientific Reports*, *12*(1), 9010. https://doi.org/10.1038/s41598-022-12985-w

Blackburn, B. (2023). Managing neurodiversity in workplaces. *Occupational Medicine*, *73*(2), 57–58. https://doi.org/10.1093/occmed/kqac142

Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie. 2024. Tipps für Erwachsene mit Legasthenie. https://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie/tipps-fuer-erwachsene.html

Card, J. (2019). *Dyslexia is a gift that's helped me in business.* Minutehack. https://minutehack.com/interviews/dyslexia-is-a-gift-thats-helped-me-in-business

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

College of Policing (2021). *Discovery report into workplace adjustments*. https://assets.production.copweb.aws.college.police.uk/s3fs-public/2021-08/discovery-report-workplace-adjustments.pdf

Costantini, A., Ceschi, A., & Sartori, R. (2020). Psychosocial Interventions for the Enhancement of Psychological Resources among Dyslexic Adults: A Systematic Review. *Sustainability*, *12*(19), 7994. https://doi.org/10.3390/su12197994

De Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & Van Der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: A systematic review. *BMC Public Health*, *14*(1), 77. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-77

De Beer, J., Heerkens, Y., Engels, J., & Van Der Klink, J. (2022). Factors relevant to work participation from the perspective of adults with developmental dyslexia: A systematic review of qualitative studies. *BMC Public Health*, *22*(1), 1083. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13436-x

Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, *135*(1), 108–125. https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021

Leather, C. & Kirwan B. (2012). Achieving Success in the Workplace. N. Brunswick (Ed.). *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace* (1st ed.). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119945000

LeFevre-Levy, R., Melson-Silimon, A., Harmata, R., Hulett, A. L., & Carter, N. T. (2023). Neurodiversity in the workplace: Considering neuroatypicality as a form of diversity. *Industrial and Organizational Psychology*, *16*(1), 1–19. https://doi.org/10.1017/iop.2022.86

Li, Y., Perera, S., Kulik, C. T., & Metz, I. (2019). Inclusion climate: A multilevel investigation of its antecedents and consequences. *Human Resource Management*, *58*(4), 353–369. https://doi.org/10.1002/hrm.21956

Lorenz, T., Reznik, N., & Heinitz, K. (2017). A Different Point of View: The Neurodiversity Approach to Autism and Work. In M. Fitzgerald & J. Yip (Eds.), *Autism—Paradigms, Recent Research and Clinical Applications*. InTech. https://doi.org/10.5772/65409

Marx, E. (n.d.) So können Organisationen Menschen mit Legasthenie unterstützen. Neue Narrative. https://www.neuenarrative.de/magazin/so-koennen-organisationen-menschen-mit-legasthenie-unterstuetzen

Moody, S. (2010). Dyslexia in the Workplace. In D. Bartlett, S. Moody & K. Kindersley (Ed.) *Dyslexia in the workplace: An introductory guide* (2nd ed, 3-11). Wiley-Blackwell.

Niemiec, R. M., & Pearce, R. (2021). The practice of character strengths: unifying definitions, principles, and exploration of what's soaring, emerging, and ripe with potential in science and in practice. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590220

Paruzel, A., Klug, H. J. P., & Maier, G. W. (2021). The Relationship Between Perceived Corporate Social Responsibility and Employee-Related Outcomes: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 607108. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.607108

Rothenburger, I. (2024). Exkurs: Projekt "Autism at Work". In K. Böttcher & A. Merkert (Ed.) *Neurodiversität in Bildung und Beruf: Herausforderungen verstehen, Ressourcen nutzen und Potenziale entfalten.* Nomos Verlag.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wang, Y., Xu, S., & Wang, Y. (2020). The consequences of employees' perceived corporate social responsibility: A meta-analysis. *Business Ethics: A European Review*, *29*(3), 471–496. https://doi.org/10.1111/beer.12273

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Katrin Böttcher & Prof. Dr. Laura Venz

Legasthenie am Arbeitsplatz: Psychosoziale Herausforderungen und Wege zu mehr Inklusion

Dieser Beitrag beleuchtet die Herausforderungen und Stärken von Menschen mit Legasthenie am Arbeitsplatz und betont die Notwendigkeit von Inklusion und Unterstützung.

1 Einleitung

Legasthenie ist eine Form von Neurodiversität – einem Verständnis, das die Vielfalt neurologischer Unterschiede als natürlichen Bestandteil menschlicher Verschiedenheit begreift, anstatt sie als Defizite oder Störungen zu werten (Botha et al., 2024; Singer, 1999). In der ICD-10 wird Legasthenie als eine umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten beschrieben (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2025). Die Diagnose bezieht sich zwar in erster Linie auf Schwierigkeiten beim Erwerb von Lesen und Schreiben im Kindesalter, doch die Auswirkungen reichen weit über die Schulzeit hinaus. Menschen mit Legasthenie erleben oft auch im Erwachsenenalter Herausforderungen – etwa im Studium oder im Berufsleben, insbesondere bei schriftsprachlichen Anforderungen. Im Berufsalltag kann dies zu besonderen Hürden führen, etwa beim Verarbeiten von Texten, dem Verfassen schriftlicher Dokumente oder dem Umgang mit komplexen Leseanforderungen. Dabei sind die arbeitsbezogenen Erfahrungen von Menschen mit Legasthenie stark davon geprägt, wie Kolleg:innen und Vorgesetzte diese Schwierigkeiten wahrnehmen und einordnen. Trotz dieser Herausforderungen bringen Menschen mit Legasthenie auch Stärken in die Arbeitswelt ein, insbesondere in den Bereichen des holistischen Wahrnehmens und des divergenten Denkens (Eide & Eide, 2023). Diese Stärken können im Arbeitsleben von Vorteil sein, doch oft fehlt es an Bewusstsein und Unterstützung, um sie auszuschöpfen.

Angesichts der weiten Verbreitung von Legasthenie ist es umso wichtiger, dass das Thema auch am Arbeitsplatz Beachtung findet. Schätzungen zufolge sind weltweit etwa 3-12 % der Bevölkerung betroffen (Doyle & McDowall, 2018). In Deutschland geht der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. von 3 % bis 8 % betroffenen Kindern und Erwachsenen aus

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

– das entspricht rund 3,3 bis 9,9 Millionen Menschen (Statistisches Bundesamt, 2024). Wichtig ist: Legasthenie tritt unabhängig vom Intelligenzquotienten auf und betrifft auch hochbegabte Personen (Scheerer-Neumann, 2023).

2 Relevanz und Herausforderungen am Arbeitsplatz

Menschen mit Legasthenie stehen im Berufsleben vor besonderen Herausforderungen, da sie schriftliche Informationen langsamer verarbeiten und bei der Texterstellung häufig mehr Zeit benötigen. Dies kann sich auf ihre Effizienz und Genauigkeit bei beruflichen Aufgaben auswirken (Beer, Engels, Heerkens & van der Klink, 2014). Häufig fehlt es Kolleg:innen und Vorgesetzten an Verständnis für diese Schwierigkeiten, was zu Fehleinschätzungen hinsichtlich der Kompetenz oder Intelligenz führen kann. Infolgedessen fühlen sich Betroffene oft unzulänglich, was ihre Motivation und Leistung in folgenden Aufgaben beeinträchtigen kann. Dies kann dazu führen, dass sie sich zurückziehen oder Tätigkeiten übernehmen, die unterhalb ihres Potentials liegen. Hinzu kommt, dass Menschen mit Legasthenie durch standardisierte Auswahlverfahren, die häufig auf Lese- und Schreibfähigkeiten basieren, benachteiligt werden. Dadurch bleibt individuelles Potenzial ungenutzt, was Frustration, Demotivation und ein verringertes Wohlbefinden zur Folge haben kann. Studien wie die von Nalavany, Kennedy, Lee, Carawan und Knight (2023) zeigen, dass die häufige Unterschätzung ihrer Fähigkeiten bei Menschen mit Legasthenie zu akademischen Ängsten, geringem Selbstwertgefühl und langfristig zu Erschöpfung und geringer Lebenszufriedenheit führen kann. Zudem wird die Gewährung von Unterstützung oft stigmatisiert (Paetzold et al., 2008), was den Zugang zu benötigten Hilfen erschwert. Auch haben Menschen mit Legasthenie häufig bereits in der Schulzeit negative Erfahrungen gemacht, die ihr Selbstwertgefühl schon vor dem Eintritt ins Berufsleben beeinträchtigen (Nalavany, Logan & Carawan, 2018) und sich beispielsweise auf ihre Berufswahl auswirken kann. Diese Erfahrungen wirken oft langfristig nach und verstärken berufliche Benachteiligung sowie das Risiko sozialer Ausgrenzung. Ihre geringe Repräsentation in Führungspositionen deutet auf strukturelle Hürden im beruflichen Fortkommen hin (Doyle & McDowall, 2019). Unternehmen schöpfen dadurch vorhandene Potenziale nicht optimal aus und verzichten unbewusst auf wertvolle Beiträge.

Zugleich wächst aber das Bewusstsein dafür, dass die Inklusion neurodiverser Personen die Innovationsfähigkeit von Organisationen stärken

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kann. Unterschiedliche Denkansätze eröffnen neue Perspektiven und fördern kreative Problemlösungen. Studien zeigen, dass neurodiverse Teams oft effektiver und innovativer arbeiten. Menschen mit Legasthenie bringen dabei spezifische Kompetenzen in die Arbeitswelt ein. Eide und Eide (2023) beschreiben diese als sogenannte MIND-Stärken: Materialdenken, vernetztes, erzählerisches und dynamisches Denken. Untersuchungen zeigen, dass Menschen mit Legasthenie komplexe visuelle Inhalte oft schneller und präziser verarbeiten können als neurotypische Personen (Duranovic, Dedeic & Gavrić, 2015; Karolyi, Winner, Gray & Sherman, 2003; LeFevre-Levy, Melson-Silimon, Harmata, Hulett & Carter, 2023). Darüber hinaus erkennen sie Unstimmigkeiten oder Muster in Daten besonders zuverlässig (Eide & Eide, 2023), was in Berufsfeldern wie Datenanalyse, Softwareentwicklung und Projektmanagement von großem Wert sein kann. Diese Befunde heben die Bedeutung der Inklusion neurodiverser Menschen allgemein und von Personen mit Legasthenie im Speziellen in Bildung und Arbeitswelt hervor (Austin & Pisano, 2017). Trotz dieser Stärken betrachten viele Unternehmen Legasthenie jedoch weiterhin vorrangig als Defizit (Eide & Eide, 2023).

Nachfolgend werden zentrale arbeitsbezogene Herausforderungen für Menschen mit Legasthenie sowie mögliche betriebliche Maßnahmen zu ihrer Unterstützung näher erläutert.

2.1 Herausforderung und betriebliche Lösungsansätze: Selbstwertgefühl

Negative Schulerfahrungen von Menschen mit Legasthenie – etwa Misserfolge, das Gefühl, Defizite zu haben, als „dumm" wahrgenommen zu werden oder mangelnde Unterstützung – können ihr Selbstwertgefühl langfristig beeinträchtigen (Nalavany et al., 2018). Viele Betroffene setzen ihre Schwierigkeiten fälschlicherweise mit mangelnder Intelligenz gleich, was ihr Selbstwertgefühl zusätzlich belastet (Deacon, Macdonald & Donaghue, 2022; Nieuwenboer, Tirol-Carmody, Rogers & Trevino, 2022). Zudem berichten sie häufig von Gefühlen der Einsamkeit, Isolation sowie von Mobbingerfahrungen durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen während der Schulzeit. Diese frühen Erfahrungen können zu einer ambivalenten Haltung gegenüber der Inanspruchnahme von Unterstützung oder der Offenlegung ihrer Herausforderungen führen (Deacon, Macdonald & Donaghue, 2022).

Die negativen Erfahrungen in der Schulzeit setzen sich häufig im Berufsleben fort. Lese- und Schreibschwierigkeiten können Gefühle der Unzulänglichkeit, Überforderung und Frustration hervorrufen und das Selbstwertgefühl weiter beeinträchtigen – insbesondere dann, wenn Kolleg:innen oder Vorgesetzte diese Schwierigkeiten nicht nachvollziehen können. Anhal-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tendes Scheitern beim Lesen und Schreiben verstärkt bei vielen Betroffenen das Gefühl der Minderwertigkeit und kann die Selbstwahrnehmung sowie die beruflichen Erfahrungen nachhaltig negativ prägen (Beer et al., 2014; Nieuwenboer, Tirol-Carmody, Rogers & Trevino, 2022). Ein unterstützendes Umfeld, das offene Kommunikation und gegenseitiges Verständnis fördert, kann hier einen entscheidenden Unterschied machen. Fehlendes Bewusstsein und stereotype Sichtweisen hingegen begünstigen Diskriminierung und verringern berufliche Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit Legasthenie (Cosshall, 2020). Ein unzureichendes Verständnis seitens der Arbeitgeber kann zusätzlich dazu führen, dass sich Betroffene sozial oder beruflich zurückziehen. Dadurch verringert sich die arbeitsbezogene Selbstwirksamkeit weiter (Nalavany et al., 2018). So entsteht ein Teufelskreis, in dem Betroffene aufgrund von (Selbst-)Stigmatisierung und fehlender Unterstützung Tätigkeiten unterhalb ihrer tatsächlichen Kompetenzen übernehmen – was ihre mangelnde berufliche Selbstwirksamkeit im Sinne sich-selbst-erfüllender Prophezeiungen verfestigt. Diese Erfahrungen fördern die Internalisierung legastheniebezogener Herausforderungen, etwa durch Perfektionismus oder Selbststigmatisierung, weiter (Nalavany et al., 2023). Viele Erwachsene mit Legasthenie leiden daher an arbeitsbezogenen Ängsten und geringem Selbstwertgefühl (Beer et al., 2014; Nalavany et al., 2018).

Familiäre Unterstützung, welche bereits in der Schulzeit zentral ist, bleibt auch im Berufsleben bedeutsam, um diesen Problemen zu begegnen. Verständnis und Ermutigung durch Familienangehörige können dazu beitragen, das Selbstwertgefühl von Menschen mit Legasthenie zu stärken und ihnen die Bewältigung beruflicher Herausforderungen zu erleichtern. Doch auch Unternehmen sind gefragt: Sie können durch gezielte Maßnahmen dazu beitragen, das Selbstwertgefühl betroffener Mitarbeitender zu fördern und ihre Potenziale besser zu entfalten. Dazu zählen etwa Coaching-Programme (Doyle & McDowall, 2019) und der Einsatz unterstützender Technologien (Weber, Krieger, Häne, Yarker & McDowall, 2022), die den Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen erleichtern. Ein inklusives Arbeitsumfeld, das auf die Bedürfnisse von Menschen mit Legasthenie eingeht, kann bestehende Barrieren abbauen und die berufliche Perspektive der Betroffenen verbessern (Deacon et al., 2022). Eine zentrale Rolle spielt dabei die Sensibilisierung aller Organisationsmitglieder, insbesondere von Führungskräften und Personalverantwortlichen. Durch gezielte Schulungen können sie befähigt werden, ein Klima zu schaffen, in dem sich Betroffene sicher fühlen und ihre Herausforderungen offen ansprechen können, ohne Vorurteile oder Benachteiligung befürchten zu müssen (Szulc, Davies, Tomczak & McGregor, 2021). Solche Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung tragen darüber hinaus dazu bei, bestehende Vorurteile abzubauen und ein re-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

spektvolles Arbeitsumfeld zu fördern (LeFevre-Levy et al., 2023). Trainings, die sowohl über die potenziellen Herausforderungen als auch über die Stärken neurodivergenter Mitarbeitender informieren, tragen nicht nur zum Selbstwert und zur Leistungsfähigkeit der Betroffenen bei, sondern verbessern auch die Zusammenarbeit im Unternehmen (Szulc et al., 2021). Unterstützungsformate wie Mentoring oder Peer-Support-Programme können zudem den Einstieg ins Berufsleben oder in eine Organisation erleichtern und bei Herausforderungen im Arbeitsalltag helfen (Hedley et al., 2018). Solche Maßnahmen stärken nicht nur das Selbstwertgefühl von Mitarbeitenden mit Legasthenie, sie fördern insgesamt ein inklusiveres und innovativeres Arbeitsumfeld.

2.2 Herausforderung und betriebliche Lösungsansätze: Wohlbefinden und psychische Gesundheit

Die Herausforderungen im Umgang mit Schriftsprache und die Stigmatisierung von Menschen mit Legasthenie sind oft eng mit emotionalen und psychologischen Belastungen verbunden, die sich nicht nur negativ auf ihr Selbstwertgefühl, sondern auch auf ihre Arbeits- und Lebenszufriedenheit sowie ihre psychische Gesundheit auswirken können. Viele Betroffene verbergen ihre Legasthenie aus Angst vor Stigmatisierung, was laut Beer et al. (2014) Angst und Frustration auslösen und die Arbeitszufriedenheit beeinträchtigen kann. Die Erfahrung des *Andersseins* trägt dazu bei, dass Betroffene sich oft isoliert und missverstanden fühlen, was negativen Einfluss auf ihre psychische Gesundheit haben kann (Nalavany et al., 2023). Das Verstecken von Legasthenie erschwert zudem die Einführung notwendiger Anpassungen und verhindert den Erhalt von Unterstützung, die wichtige Ressourcen für das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Menschen mit Legasthenie sind. Außerdem kann das Verbergen von Legasthenie zusätzliche Belastungen erzeugen (Beer et al., 2014). Beispielsweise arbeiten viele Betroffene länger und härter, um das gleiche Leistungsniveau wie ihre nicht betroffenen Kolleg:innen zu erreichen. Dadurch entsteht eine höhere Arbeitsbelastung (Wissell, Karimi, Serry, Furlong & Hudson, 2022), wodurch sich etwa das Burnoutrisiko erhöht (Leather, Hogh, Seiss & Everatt, 2011; Nieuwenboer et al., 2022).

Hinzu kommt, dass Arbeitnehmer:innen mit Legasthenie häufig als weniger kompetent wahrgenommen werden, beispielsweise wenn sie Anpassungen wie zusätzliche Zeit für Aufgaben erhalten. Dies trägt dazu bei, dass ihre Fähigkeiten unterschätzt werden und ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt sind (Beer et al., 2014; Paetzold et al., 2008). Diskriminierung, negative Karriereerfahrungen, soziale Isolation und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Unterschätzung ihrer Fähigkeiten können bei Mitarbeitenden mit Legasthenie als zusätzliche Belastung wirken (Macdonald & Cosgrove, 2019), die ihr psychisches Wohlbefinden beeinträchtigt. Die Erfahrung von Stigmatisierung und der ständige Druck, sich zu rechtfertigen, fördert eine erhöhte psychische Beanspruchung, was langfristig das Risiko für psychische Gesundheitsprobleme wie Angst oder Erschöpfung steigern kann.

Einen möglichen Ansatzpunkt bietet das soziale Modell der Behinderung (Barnes, 2019). Es geht davon aus, dass Behinderung nicht durch individuelle Beeinträchtigungen entsteht, sondern durch gesellschaftliche oder organisationale Barrieren, die eine gleichberechtigte Teilhabe erschweren. Ein inklusives Arbeitsumfeld könnte viele dieser Hürden abbauen (Deacon et al., 2022). Dies kann durch verschiedene Maßnahmen erreicht werden, wie etwa Diversitätstrainings für Führungskräfte und Mitarbeiter:innen (LeFevre-Levy et al., 2023), wie bereits erörtert. Der Einsatz von technologischen Hilfsmitteln kann maladaptiven Bewältigungsstrategien, wie etwa länger und härter zu arbeiten (Venz & Wöhrmann, 2025), entgegenwirken. Die Forschung zeigt zudem, dass Mentoring-Programme adaptive Bewältigungsmechanismen sowie das allgemeine Wohlbefinden von Menschen mit Legasthenie fördern können (Abu Omar, Kirkman, Scott, Babicova & Irons, 2024). Mentoring-Initiativen können außerdem unterstützende Netzwerke schaffen, die eine wichtige psychologische Ressource für Menschen mit Legasthenie darstellen (Kulkarni & Lengnick-Hall, 2011). Schließlich sollte schon in der Personalauswahl darauf geachtet werden, dass Menschen mit Legasthenie nicht durch die Wahl der Auswahlverfahren benachteiligt und damit in ihrer Karriereentwicklung eingeschränkt werden – insbesondere dann, wenn schriftliche Auswahlaufgaben genutzt werden, selbst wenn die Arbeitsaufgaben nur geringe Schriftverarbeitung erfordern.

2.3 Herausforderung und betriebliche Lösungsansätze: Kommunikation und Leistung

Viele Menschen mit Legasthenie erleben im Arbeitsalltag Herausforderungen, wie etwa längere Bearbeitungszeiten für schriftliche Aufgaben, Schwierigkeiten bei der korrekten Rechtschreibung oder Unsicherheiten bei der Textinterpretation (Deacon et al., 2022). Ohne geeignete Unterstützung kann dies, insbesondere in Berufen, die eine intensive schriftliche Kommunikation erfordern, zu einer Minderung der Leistung und Produktivität führen (Cosshall, 2020). Auch soziale Dynamiken am Arbeitsplatz können beeinträchtigt werden, da Probleme im schriftlichen Ausdruck die Interaktion mit Kolleg:innen und Kund:innen erschweren und Missverständnisse verursachen können, die die Arbeitsleistung der Betroffenen behindern

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

können (Beer et al., 2014). Zudem sind standardisierte Auswahlverfahren häufig eine Hürde für Bewerber:innen mit Legasthenie, da sie primär auf Lese- und Schreibfähigkeiten fokussiert sind, während andere Stärken wie kreatives Denken unberücksichtigt bleiben (LeFevre-Levy et al., 2023). Neben diesen praktischen Herausforderungen sind Menschen mit Legasthenie häufig auch von Stigmatisierung betroffen. Ihre Schwierigkeiten im schriftlichen Ausdruck werden oft fälschlicherweise als mangelnde Kompetenz oder fehlende Sorgfalt gewertet, was zu negativen Reaktionen oder schlechten Leistungsbewertungen von Kolleg:innen und Vorgesetzten führen kann. Diese Fehleinschätzungen isolieren Betroffene am Arbeitsplatz, da sie häufig schriftliche Kommunikation meiden, um Ablehnung zu vermeiden. Die Angst, als weniger leistungsfähig wahrgenommen zu werden, vermindert zudem die Bereitschaft, Unterstützung in Anspruch zu nehmen (Beer et al., 2014; Deacon et al., 2022). So entsteht ein Teufelskreis, in dem mangelnde Unterstützung und Stigmatisierung zu einer verringerten Arbeitsleistung führen, was negative Rückmeldungen und soziale Isolation zur Folge hat, wodurch die Bereitschaft Unterstützung zu suchen sinkt. Um diesem Teufelskreis entgegenzuwirken, können gezielte betriebliche Lösungsansätze einen entscheidenden Unterschied machen.

Unterstützende Technologien wie Diktierprogramme, spezielle Schriftarten für Legastheniker:innen, Rechtschreibhilfen und KI-gestützte Schreib- und Lesehilfen (Weber et al., 2022) können Menschen mit Legasthenie helfen, ihre Herausforderungen bei der schriftlichen Kommunikation zu überwinden und die Zugänglichkeit verbessern. Eine Text-zu-Sprache-Software kann beispielsweise Text vorlesen und so die kognitive Belastung verringern, während Diktierprogramme es ermöglichen, Texte durch Spracheingabe zu erstellen und so die Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung zu umgehen. Dies erleichtert den Umgang mit textbezogenen Aufgaben und schriftlicher Kommunikation erheblich. Zudem können flexible Arbeitsregelungen, wie das Vermeiden unnötiger schriftlicher Arbeiten oder die Möglichkeit, Texte mündlich oder als Sprachaufnahme einzureichen, es den Betroffenen ermöglichen, produktiver zu arbeiten (Khayatzadeh-Mahani, Wittevrongel, Nicholas & Zwicker, 2020). Individualisierte Schulungsprogramme sind eine weitere hilfreiche Intervention (Doyle & McDowall, 2018; Weber et al., 2022). Diese Maßnahmen unterstützen Mitarbeitende mit Legasthenie dabei, ihre Stärken auszuspielen und ihre Schwächen zu kompensieren, was langfristig zu einer höheren Arbeitsleistung führt.

Zur Förderung eines inklusiven Arbeitsumfelds und fairerer Leistungsbeurteilungen können zudem alternative Bewertungs- und Personalauswahlmethoden eingeführt werden. Mitarbeitende mit Legasthenie haben so die Möglichkeit, ihr Wissen und Können auf unterschiedliche Weise zu

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

demonstrieren, beispielsweise durch Präsentationen oder visuelle Berichte anstelle klassischer schriftlicher Tests oder Projektberichte (Cosshall, 2020). Diese Methoden ermöglichen es den Betroffenen, ihre Kompetenzen ohne die Barriere der Schriftsprache zu zeigen und führen zu einer faireren Bewertung und Anerkennung ihrer Leistungen.

2.4 Herausforderung und betriebliche Lösungsansätze: Offenlegung von Legasthenie

Personen mit Legasthenie stehen oft vor der schwierigen Entscheidung, ob sie ihre Diagnose am Arbeitsplatz offenlegen sollen. Ähnlich wie bei anderen unsichtbaren Identitäten, etwa der sexuellen Orientierung, ist die Offenlegung ein komplexer Prozess, der sowohl positive als auch negative Konsequenzen haben kann (LeFevre-Levy et al., 2023). Eine Offenlegung kann notwendig sein, um angemessene Unterstützung zu erhalten, birgt jedoch auch das Risiko von Stigmatisierung und negativen Stereotypen (Paetzold et al., 2008) – mit allen bereits dargestellten negativen Konsequenzen. Viele Betroffene zögern daher, ihre Legasthenie offenzulegen.

Eine LinkedIn-Umfrage aus dem Jahr 2023 ergab, dass nur 23 % der Befragten offen mit allen Kolleg:innen über ihre Legasthenie sprechen, während fast 10 % ihre Legasthenie am Arbeitsplatz vollständig verbergen; insgesamt verschweigen 77 % der Befragten ihre Legasthenie zumindest teilweise (Gaiswinkler, 2023). Die Angst vor negativen Konsequenzen, wie etwa als weniger kompetent wahrgenommen zu werden und berufliche Nachteile und Diskriminierung zu erleiden, überwiegt oft die potenziellen Vorteile. Dies fördert eine Kultur des Schweigens (Yeowell, Rooney & Goodwin, 2018) und trägt zu zusätzlichen Belastungen bei (LeFevre-Levy et al., 2023). So befürchtet rund ein Drittel der LinkedIn-Befragten, anders behandelt zu werden, wenn ihr Arbeitsumfeld Bescheid wüsste; knapp ein Viertel fürchtet Vorurteile, und ein Fünftel erwartet schlechtere berufliche Chancen. Trotz der Möglichkeit, mit angemessener Unterstützung bessere Leistungen zu erbringen, bleibt die Offenlegung eine Hürde. Stigmatisierung ist ein wiederkehrendes Thema: „Sie haben immer gesagt: 'Wie kannst du Legasthenie haben und in diesem Job sein? Du wirkst doch gar nicht ungebildet.' Das war das Stigma“ (Deacon et al., 2022, S. 421).

Die Offenlegung ist häufig Voraussetzung, um Zugang zu wichtigen Unterstützungsmaßnahmen, etwa technologischen Hilfsmitteln oder flexiblen Arbeitsregelungen, zu erhalten. Daher braucht es betriebliche Strukturen, die die Offenlegung erleichtern und potenzielle negative Folgen verhindern. Viele der bereits erläuterten Maßnahmen sind auch für dieses Ziel erfolgsversprechend.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ein unterstützendes und inklusives Arbeitsumfeld ist eine zentrale Voraussetzung für Offenlegung (Nalavany et al., 2023; Smith-Spark, Gordon & Jansari, 2022). Hierfür ist es wichtig, im Unternehmen ein Bewusstsein für die mit Legasthenie verbundenen Herausforderungen zu schaffen. Tatsächlich wünschen sich 71 % der Betroffenen ein besseres Verständnis für Legasthenie und auch die Hälfte der Arbeitnehmer:innen ohne Legasthenie fühlt sich unsicher im Umgang mit Betroffenen und befürwortet Aufklärung (Gaiswinkler, 2023).

Ein inklusives Arbeitsumfeld, das Offenlegung erleichtert, erfordert neben Bewusstseinsbildung auch konkrete strukturelle Maßnahmen. Partnerschaften mit Organisationen, die sich auf die Unterstützung neurodiverser Menschen spezialisieren, können neue Wege für Praktika und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen (Remington & Pellicano, 2019). Diese Partnerschaften bieten nicht nur Zugang zu einem breiteren Talentpool, sondern fördern auch ein Arbeitsumfeld, in dem die Offenlegung von Legasthenie als Teil der Unternehmensstrategie für Diversität und Inklusion betrachtet wird. Mitarbeiter:innen, die Unterstützung benötigen, können so auf unterstützende Ressourcen zurückgreifen, ohne befürchten zu müssen, dass ihre Offenlegung negative Konsequenzen hat. Regelmäßige Gespräche und anonyme Umfragen helfen Unternehmen, die spezifischen Bedürfnisse von Mitarbeitenden mit Legasthenie zu identifizieren und sicherzustellen, dass Anpassungen wirksam sind (Khan, Grabarski, Ali & Buckmaster, 2023).

2.5 Fazit: Gestaltung eines inklusiven Arbeitsumfeldes zur Bewältigung der Herausforderungen von Menschen mit Legasthenie

Zusammengefasst stehen Menschen mit Legasthenie in der Arbeitswelt nicht nur vor funktionalen Herausforderungen, sondern auch vor besonderen emotionalen und psychischen Belastungen. Dies zeigt die Notwendigkeit, unterstützende und inklusive Strukturen zu etablieren, um die Integration und Förderung von Menschen mit Legasthenie nachhaltig zu sichern.

Personalabteilungen und Führungskräfte spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung eines inklusiven Arbeitsumfelds. Sensibilisierungsmaßnahmen, faire Einstellungsverfahren, gezielte Anpassungen im Arbeitsdesign, die Schaffung einer Kultur von Unterstützung sowie kontinuierlicher Dialog schaffen Rahmenbedingungen, die neurodiverse Mitarbeitende stärken. Entscheidend ist, Legasthenie nicht ausschließlich als Einschränkung zu betrachten, sondern die Potenziale der Betroffenen gezielt in den Arbeitsalltag zu integrieren. Eine vielfältige und inklusive Unternehmenskultur trägt nicht nur zum Wohlbefinden der Mitarbeitenden bei, sondern steigert langfristig auch den Erfolg von Organisationen (Scott et al., 2017).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3 Inklusion am Beispiel von ASML

ASML, ein niederländisches Technologieunternehmen, setzt sich aktiv für Neurodiversität ein und bietet ein erfolgreiches Beispiel für die Integration neurodivergenter Mitarbeitender, einschließlich Menschen mit Legasthenie. Gegründet im Jahr 1984, zählt ASML heute zu den führenden Zulieferern der Halbleiterindustrie und produziert extrem-ultraviolette Lithografie-Maschinen zur Chip-Herstellung. Im März 2025 erreichte das Unternehmen eine Marktkapitalisierung von rund 264 Milliarden Euro und gehört damit zu den fünf wertvollsten Unternehmen Europas, noch vor Siemens und der Deutschen Telekom. Mit weltweit rund 42.000 Mitarbeitenden betont ASML auf seiner Website die wertvollen Stärken neurodivergenter Fachkräfte, darunter analytisches Denken, Kreativität und unkonventionelle Problemlösungen, wichtige Kompetenzen für Innovation und technologischen Fortschritt (ASML, 2025).

Eine zentrale Rolle spielt das firmeninterne Netzwerk *Atypical*, das neurodivergente Mitarbeitende unterstützt und das Bewusstsein für Neurodiversität innerhalb des Unternehmens stärkt. Es fördert die Selbstakzeptanz der Betroffenen, ermöglicht Vernetzung und bietet Beratung für Führungskräfte. Darüber hinaus organisiert *Atypical* regelmäßig Veranstaltungen, um den Austausch über individuelle Stärken und Herausforderungen neurodiverser Mitarbeitender zu fördern (ASML, 2025).

Ein wichtiges Beispiel für die Bedeutung neurodiverser Führungskräfte ist Martin van den Brink, der das Unternehmen als Präsident und CTO von 2013 bis 2024 leitete. Van den Brink, selbst Legastheniker, äußerte sich offen über seine Herausforderungen: „Ich bin so legasthenisch, dass ich nicht einmal einen Satz schreiben kann", sagte er 2022 in einem Interview mit *de Volkskrant* (Witteman, 2022). Er habe sich mit größter Mühe durch die Schule gekämpft – sein Talent für Wissenschaft und Technologie habe es ihm ermöglicht, die Schule erfolgreich zu beenden. „Im derzeitigen Schulsystem hätte ich es nicht geschafft". Er ist ein engagierter Unterstützer von *Atypical* und setzt sich für eine Unternehmenskultur ein, in der Unterschiede akzeptiert und als Stärke betrachtet werden.

ASML verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz zur Inklusion, indem es Maßnahmen zur Unterstützung neurodivergenter Mitarbeitender einführt. Flexible Arbeitsbedingungen und maßgeschneiderte Anpassungen, wie beispielsweise „Recharge Rooms" zur sensorischen Entlastung, tragen zu einem inklusiven Arbeitsumfeld bei. Durch enge Zusammenarbeit mit *Atypical* werden kontinuierlich Lösungen entwickelt, um die Arbeitsbedingungen neurodiverser Mitarbeitenden zu verbessern (Brunton, 2022).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zusätzlich engagiert sich ASML in externen Initiativen wie dem Programm *Career Jumpstart*, das in Zusammenarbeit mit der Fontys University of Applied Sciences und der Technischen Universität Eindhoven entstanden ist. Ziel des Programms ist es, neurodivergente Studierende beim Übergang ins Berufsleben zu unterstützen. ASML fungierte 2022 als Initialinvestor und fördert damit die berufliche Integration von Menschen mit Legasthenie, Autismus und ADHS (Career Jumpstart, 2025).

Career Jumpstart bietet umfassende Unterstützung durch individuelles Coaching, Workshops und Mentoring-Programme. Es begleitet die Teilnehmenden nicht nur während des Studiums, sondern auch in der Übergangsphase zum Berufseinstieg. Das Programm zielt darauf ab, die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden zu stärken, ihre Karrierekompetenzen zu entwickeln und ein besseres Verständnis ihrer Fähigkeiten zu fördern. Dabei wird eng mit verschiedenen Unternehmen zusammengearbeitet, um inklusive Arbeitsplätze zu schaffen und Vorurteile gegenüber neurodivergenten Mitarbeitenden abzubauen (van Aert, 2022; van Rooij, 2025).

ASML zeigt, dass die gezielte Förderung von Neurodiversität nicht nur eine inklusive Arbeitskultur schafft, sondern auch Innovation und Kreativität stärkt. Das Unternehmen nutzt die Vielfalt kognitiver Denkweisen gezielt als Wettbewerbsvorteil. Durch Netzwerke wie *Atypical* wird ein Arbeitsumfeld geschaffen, das auf Verständnis, Akzeptanz und Inklusion setzt (Malone-Burgaud, 2024). Damit stellt ASML ein Vorbild für Unternehmen dar, die das Potenzial neurodivergenter Mitarbeitender erkennen und fördern wollen.

4 Zukünftige Forschung

Die Forschung zu Legasthenie am Arbeitsplatz steckt noch in den Anfängen, obwohl das Bewusstsein für Neurodiversität zugenommen hat. Um die berufliche Integration von Erwachsenen mit Legasthenie zu verbessern, sind mehr und methodisch bessere Studien notwendig, die sich mit den Erfahrungen von Betroffenen, Kolleg:innen und Führungskräften auseinandersetzen. Es fehlen beispielsweise Studien, die untersuchen, wie psychologische Faktoren wie Arbeitsgedächtnis, Selbstwirksamkeit und berufliche Leistung mit beruflicher Integration und dem Wohlbefinden von Erwachsenen mit Legasthenie zusammenhängen (Doyle & McDowall, 2019; Nalavany et al., 2018). Ein besseres Verständnis dieser Zusammenhänge könnte helfen, gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, die Betroffenen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

weiterhelfen. Beispielsweise könnten Programme entwickelt werden, die das Selbstwertgefühl von Betroffenen stärken (Nalavany et al., 2018).

Darüber hinaus hat die bisherige Forschung oft die Schwierigkeiten und Herausforderungen, aber selten die Stärken und Potentiale von Arbeitnehmer:innen mit Legasthenie betrachtet. Zukünftige Studien sollten eine ausgewogenere Perspektive einnehmen. Das könnte dazu beitragen, Vorurteile abzubauen und aufzuzeigen, wie Unternehmen von der Vielfalt neurodiverser Denkweisen profitieren können (Beer et al., 2014). Darüber hinaus sollten Studien untersuchen, wie Erwachsene mit Legasthenie im Berufsalltag mit ihren Herausforderungen zielführend umgehen können. Viele entwickeln Lösungsstrategien, um ihre Aufgaben zu meistern – allerdings sind nicht alle diese Strategien „gesund". Die Erforschung adaptiver Strategien könnte wichtige Einblicke in Maßnahmen liefern, die Unternehmen umsetzen können, um Mitarbeitende mit Legasthenie zu unterstützen (Locke, Scallan, Mann & Alexander, 2015).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage, ob und wie Menschen mit Legasthenie ihre Diagnose am Arbeitsplatz offenlegen (LeFevre-Levy et al., 2023). Viele Betroffene sind unsicher, ob sie über ihre Legasthenie sprechen sollen, aus Angst vor Vorurteilen oder Benachteiligung. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Barrieren der Offenlegung könnte Unternehmen dabei helfen, eine offenere und unterstützende Unternehmenskultur zu schaffen (Yeowell et al., 2018).

Um diese Fragen zu adressieren, wäre interdisziplinäre Forschung wünschenswert, die sowohl psychologische als auch arbeitsorganisatorische und -soziologische Perspektiven berücksichtigt. Hilfreich wären zudem praxisnahe Studien, die Betroffene und ihr Arbeits- und -Familienumfeld einbeziehen, um Herausforderungen sowie Anpassungs- und Lösungsstrategien besser zu verstehen. Darüber hinaus könnten erfolgreiche Praxisbeispiele als Vorbild für ein inklusives Arbeitsumfeld und als Grundlage für Richtlinien und Programme zur Förderung von Neurodiversität im Unternehmen dienen.

Umfassendere Forschung könnte nicht nur die beruflichen Chancen und das Wohlbefinden von Menschen mit Legasthenie verbessern, sondern auch dazu beitragen, die Arbeitswelt inklusiver zu gestalten und so Vielfalt und neue Perspektiven in die Gesellschaft einzubringen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5 Fazit und Ausblick

Legasthenie am Arbeitsplatz bringt sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich. Während Betroffene mit Schwierigkeiten in schriftsprachlichen Aufgaben konfrontiert sind, bringen sie oft Stärken wie kreatives Denken und Problemlösungskompetenz mit. Die aktuelle Forschung geht davon aus, dass 3–12 % der Bevölkerung Legasthenie haben, wobei diese Zahl je nach Definition und Diagnosekriterien variieren kann. Diese Schätzung verdeutlicht, dass Legasthenie kein Randthema ist, sondern einen erheblichen Teil der Gesellschaft betrifft. Allein in Deutschland sind mehrere Millionen Menschen betroffen – eine Größenordnung, die Unternehmen nicht ignorieren können. Die Integration von Menschen mit Legasthenie eröffnet sowohl wirtschaftliche als auch gesellschaftliche Chancen. Ebenso kann die Auseinandersetzung mit Neurodiversität dazu beitragen, die Zukunftsfähigkeit von Organisationen zu stärken. Entscheidend ist, dass Führungskräfte und HR-Verantwortliche besser über Legasthenie und Neurodiversität informiert sind. Durch eine Steigerung des Verständnisses und Bewusstseins für dieses Thema kann Stigmatisierung abgebaut und eine Kultur der Offenheit gefördert werden. Dazu gehört auch die Erarbeitung von Richtlinien zur Förderung von Inklusion am Arbeitsplatz, Schulungen von Führungskräften, der Einsatz unterstützender Technologien, alternative Bewertungsmethoden und flexible Arbeitsbedingungen. Ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung Inklusion von Mitarbeitenden mit Legasthenie ist die Anpassung von Einstellungsverfahren. Statt den Fokus auf Bildungsabschlüsse zu legen, sollten Stellenausschreibungen kompetenzorientiert gestaltet sein (Sin Ru & Jamil, 2024). Die DIN 33430 bietet hierbei eine wertvolle Orientierung, um die Fairness von Auswahlverfahren sicherzustellen. Dies könnte beispielsweise den Einsatz alternativer Auswahlverfahren zur Bewertung relevanter Kompetenzen umfassen, die die Leistungsfähigkeit und Eignung von Bewerber:innen mit Legasthenie besser abbilden. Insbesondere textbasierte Auswahlinstrumente wie schriftliche Fragebögen oder Diktate sollten überdacht werden, da sie für Menschen mit Legasthenie eine zusätzliche Barriere darstellen können – besonders dann, wenn sie für die jeweilige Tätigkeit nicht erforderlich sind. Dies trägt nicht nur zur Chancengleichheit bei, sondern ermöglicht es auch, die Stärken von Bewerber:innen mit Legasthenie besser zur Geltung zu bringen und Diskriminierung zu vermeiden. Unternehmen wie ASML zeigen, dass eine gezielte Förderung von Neurodiversität sowohl individuelle als auch organisationale Vorteile mit sich bringt. Programme wie *Career Jumpstart* oder interne Netzwerke wie *Atypical* können als Best Practices dienen, um inklusive Arbeitsumgebungen zu schaffen und das Bewusstsein für neurodivergente Mitarbeitende

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zu stärken. Die Einbindung neuroatypischer Talente kann langfristig dazu beitragen, sowohl Innovationspotenziale zu nutzen als auch inklusive Strukturen innerhalb von Organisationen zu fördern.

Prof. Dr. Katrin Böttcher ist Professorin für Internationales Personalmanagement an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und verfügt über mehrjährige Erfahrung im Bereich Executive Management Development bei der Daimler Financial Services AG. Ihre Forschung konzentriert sich auf digitale Führung, Beschäftigungsfähigkeit und Neurodiversität am Arbeitsplatz. Sie besitzt Fachkenntnisse in den Bereichen Personal- und Organisationsmanagement sowie digitale Führung. Ihre Beiträge zu Themen wie Führung in Krisenzeiten, Work-Life-Balance und Karrieremanagement wurden in renommierten Fachzeitschriften, praxisorientierten Zeitschriften und Büchern veröffentlicht.

Prof. Dr. Laura Venz ist Professorin für Arbeits- und Organisationspsychologie am Institut für Management und Organisation der Leuphana Universität Lüneburg. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf verschiedenen Aspekten des Leistungshandelns und Wohlbefindens im Arbeitskontext, darunter Wissensaustausch, Arbeiten im Homeoffice und Erholung von Arbeitsstress. Sie hat in renommierten Fachzeitschriften wie dem Journal of Applied Psychology, dem Journal of Organizational Behavior und Human Relations veröffentlicht und wurde auch in Presse- und Medienbeiträgen zitiert, die sich mit Themen wie New Work, der Zukunft der Arbeit und Neurodiversität im Arbeitsleben beschäftigen.

Literatur

Abu Omar, D., Kirkman, A., Scott, C., Babicova, I. & Irons, Y. (2024). Positive Psychology Interventions to Increase Self-Esteem, Self-Efficacy, and Confidence and Decrease Anxiety among Students with Dyslexia: A Narrative Review. *Youth*, *4*(2), 835–853. https://doi.org/10.3390/youth4020055

ASML. (2025). *Diversity & inclusion. Many backgrounds, one purpose*. Verfügbar unter: https://www.asml.com/en/company/sustainability/people/diversity-and-inclusion

Austin, R. D. & Pisano, G. P. (2017). Neurodiversity as a Competitive Advantage. *Harvard Business Review*, (May-June), 96–103. Verfügbar unter: https://hbr.org/2017/05/neurodiversity-as-a-competitive-advantage

Barnes, C. (2019). Understanding the social model of disability : Past, present and future. In *Routledge Handbook of Disability Studies* (S. 14–31). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429430817-2

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Beer, J. de, Engels, J., Heerkens, Y. & van der Klink, J. (2014). Factorsinfluencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review. *BMC Public Health*, *14*, 77. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-77

Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A. & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism : the International Journal of Research and Practice*, *28*(6), 1591–1594. https://doi.org/10.1177/13623613241237871

Brunton, K. (ASML, Hrsg.). (2022). *Atypical. How ASML relies on neurodiversity for innovation*. Verfügbar unter: https://www.asml.com/en/news/stories/2022/atypical

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2025). *ICD-10-GM Version 2025. Entwicklungsstörungen (F80-F89)*. Verfügbar unter: https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2025/block-f80-f89.htm

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2024). *Aktueller Wissensstand Legasthenie*. Verfügbar unter: https://www.bvl-legasthenie.de/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=129

Career Jumpstart (Fontys and Technical University Eindhoven, Hrsg.). (2025). *Career Jumpstart. About us*. Verfügbar unter: https://careerjumpstart.nl/en/about-us/

Cosshall, W. J. (2020). The neglected issue of neurodivergence in workplace learning. *Training & Development*, *47*(4), 28–30.

Deacon, L., Macdonald, S. J. & Donaghue, J. (2022). "What's wrong with you, are you stupid?" Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability & Society*, *37*(3), 406–426. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1815522

Doyle, N. E. & McDowall, A. (2018).*A Narrative Systematic Review of Coaching Interventions to Improve Dyslexia at Work*. https://doi.org/10.1101/342584

Doyle, N. E. & McDowall, A. (2019). Context matters: A review to formulate a conceptual framework for coaching as a disability accommodation. *PloS One*, *14*(8), e0199408. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199408

Duranovic, M., Dedeic, M. & Gavrić, M. (2015). Dyslexia and visual-spatial talents. *Current Psychology*, *34*, 207–222.

Eide, B. L. & Eide, F. F. (2023).*The dyslexic advantage (revised and updated): Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Penguin.

Gaiswinkler, T. (LinkedIn, Hrsg.). (2023). *Legasthenie in der Arbeitswelt: Nur knapp ein Viertel der Legastheniker spricht das Thema am Arbeitsplatz offen an*. Verfügbar unter: https://de.linkedin.com/pulse/legasthenie-der-arbeitswelt-nur-knapp-ein-viertel-das-gaiswinkler-eodte?trk=public_post

Hedley, D., Cai, R., Uljarevic, M., Wilmot, M., Spoor, J. R., Richdale, A. et al. (2018). Transition to work: Perspectives from the autism spectrum. *Autism : the International Journal of Research and Practice*, *22*(5), 528–541. https://doi.org/10.1177/1362361316687697

Karolyi, C. von, Winner, E., Gray, W. & Sherman, G. F. (2003). Dyslexia linked to talent: Global visual-spatial ability. *Brain and language*, *85*(3), 427–431.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Khan, M. H., Grabarski, M. K., Ali, M. & Buckmaster, S. (2023). Insights into Creating and Managing an Inclusive Neurodiverse Workplace for Positive Outcomes: A Multistaged Theoretical Framework. *Group & Organization Management*, *48*(5), 1339–1386. https://doi.org/10.1177/10596011221133583

Khayatzadeh-Mahani, A., Wittevrongel, K., Nicholas, D. B. & Zwicker, J. D. (2020). Prioritizing barriers and solutions to improve employment for persons with developmental disabilities. *Disability and Rehabilitation*, *42*(19), 2696–2706. https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1570356

Kulkarni, M. & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. *Human Resource Management*, *50*(4), 521–540. https://doi.org/10.1002/hrm.20436

Leather, C., Hogh, H., Seiss, E. & Everatt, J. (2011). Cognitive functioning and work success in adults with dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, *17*(4), 327–338. https://doi.org/10.1002/dys.441

LeFevre-Levy, R., Melson-Silimon, A., Harmata, R., Hulett, A. L. & Carter, N. T. (2023). Neurodiversity in the workplace: Considering neuroatypicality as a form of diversity. *Industrial and Organizational Psychology*, *16*(1), 1–19. https://doi.org/10.1017/iop.2022.86

Locke, R., Scallan, S., Mann, R. & Alexander, G. (2015). Clinicians with dyslexia: a systematic review of effects and strategies. *The Clinical Teacher*, *12*(6), 394–398. https://doi.org/10.1111/tct.12331

Macdonald, S. J. & Cosgrove, F. (2019). Dyslexia and policing.*Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, *38*(6), 634–651. https://doi.org/10.1108/edi-11-2018-0218

Malone-Burgaud, R. (ASML, Hrsg.). (2024). *From Intern to Full-Time at ASML*. Verfügbar unter: https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:7167814681242370048/

Nalavany, B. A., Kennedy, R., Lee, M. H., Carawan, L. W. & Knight, S. M. (2023). Insights from a Web-based survey into the psychosocial experiences of adults with dyslexia: Findings from a final comment question. *Dyslexia (Chichester, England)*, *29*(4), 441–458. https://doi.org/10.1002/dys.1756

Nalavany, B. A., Logan, J. M. & Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, *24*(1), 17–32. https://doi.org/10.1002/dys.1575

Nieuwenboer, N. A. den, Tirol-Carmody, K., Rogers, K. M. & Trevino, L. K. (Dismantling Bias Conference Series, Hrsg.). (2022). *The Dyslexic Struggle for Dignity in the Workplace.* Vol. 3 Nr. 4. Verfügbar unter: https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=cgg

Paetzold, R. L., García, M. F., Colella, A., Ren, L. R., Del Triana, M. C. & Ziebro, M. (2008). Perceptions of People with Disabilities: When is Accommodation Fair? *Basic and Applied Social Psychology*, *30*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/01973530701665280

Remington, A. & Pellicano, E. (2019). 'Sometimes you just need someone to take a chance on you': An internship programme for autistic graduates at Deutsche Bank, UK. *Journal of Management & Organization*, *25*(04), 516–534. https://doi.org/10.1017/jmo.2018.66

Scheerer-Neumann, G. (2023). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Kohlhammer Verlag.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Scott, M., Jacob, A., Hendrie, D., Parsons, R., Girdler, S., Falkmer, T. et al. (2017). Employers' perception of the costs and the benefits of hiring individuals with autism spectrum disorder in open employment in Australia. *PloS One*, *12*(5), e0177607. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177607

Sin Ru, O. & Jamil, R. (2024). Conceptual Framework of Inclusive Human Resource Management to Support Neurodiversity Employment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *14*(2). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i2/20922

Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In S. F. Mairian Corker (Hrsg.), *Disability discourse* (S. 59–70). Buckingham: Open University Press.

Smith-Spark, J. H., Gordon, R. & Jansari, A. S. (2022). The impact of developmental dyslexia on workplace cognition: Evidence from a virtual reality environment. In A. Ebert, T. Lachmann, K. Dreßler, J. Lindblom & R. Reinhard (Hrsg.), *Proceedings of the 33rd European Conference on Cognitive Ergonomics* (S. 1–4). New York, NY, USA: ACM.

Statistisches Bundesamt. (2024). *Bevölkerungsstand*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/_inhalt.html

Szulc, J. M., Davies, J., Tomczak, M. T. & McGregor, F.L. (2021). AMO perspectives on the well-being of neurodivergent human capital. *Employee Relations: The International Journal*, *43*(4), 858–872. https://doi.org/10.1108/er-09-2020-0446

Van Aert, L. (Cursor, Hrsg.). (2022). *When you're desperately needed, but fail at job interviews*, Eindhoven University of Technology. Verfügbar unter: https://www.cursor.tue.nl/en/news/2022/april/week-4/when-youre-desperately-needed-but-fail-at-job-interviews/

Van Rooij, M. (Fontys Hogeschool, Hrsg.). (2025). *More 'neurodivergent' young people able to find a job due to Career Jumpstart grant*. Verfügbar unter: https://hub.fontys.nl/News/More-neurodivergent-young-people-able-to-find-a-job-due-to-Career-Jumpstart-grant.htm

Venz, L. & Wöhrmann, A. M. (2025). Maladaptive Working Time Strategies and Exhaustion: A Daily Diary Study on Violating Breaks, Working Faster, and Working Overtime. *sozialpolitik.ch*.

Weber, C., Krieger, B., Häne, E., Yarker, J. & McDowall, A. (2022). Physical workplace adjustments to support neurodivergent workers: A systematic review. *Applied Psychology*. https://doi.org/10.1111/apps.12431

Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L. & Hudson, J. (2022). "You Don't Look Dyslexic": Using the Job Demands-Resource Model of Burnout to Explore Employment Experiences of Australian Adults with Dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17). https://doi.org/10.3390/ijerph191710719

Witteman, J. (2022, 30. Juli). ASML-baas Martin van den Brink: 'Ik heb altijd een totale afwezigheid van angst gehad om iets te maken'. *deVolkskrant*. Verfügbar unter: https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/asml-baas-martin-van-den-brink-ik-heb-altijd-een-totale-afwezigheid-van-angst-gehad-om-iets-te-maken~b0388ac7/

Yeowell, G., Rooney, J. & Goodwin, P. C. (2018). Exploring the disclosure decisions made by physiotherapists with a specific learning difficulty. *Physiotherapy*, *104*(2), 203–208. https://doi.org/10.1016/j.physio.2017.10.003

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Almut Kirschbaum & Stefanie Hanke

Inklusive Ausbildung im Handwerk im Kontext von Legasthenie

Der Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie geht in seinem Ratgeber "Legasthenie und Dyskalkulie im Erwachsenenalter" davon aus, dass drei bis acht Prozent aller Kinder und Erwachsenen in Deutschland mit einer Legasthenie/LRS aufwachsen. Langsam rückt ins allgemeine Bewusstsein, dass viele Heranwachsende mit einer Legasthenie/LRS nicht nur in der Schule, sondern auch während ihrer beruflichen Qualifizierung zahlreiche Herausforderungen zu meistern haben.

Dieser Beitrag beleuchtet, was Legasthenie in der betrieblichen dualen Ausbildung im Handwerk bedeutet. Zu Tage tritt Legasthenie häufig in der persönlichen Beratung von Betrieben und ihren Auszubildenden im Rahmen der Ausbildungs- und Inklusionsberatung der Handwerkskammern. Grundlage sind die Erfahrungen der Handwerkskammer Hannover und der Handwerkskammer Berlin.

Erklärt werden die Strukturen der dualen Ausbildung im Handwerk, die gesetzliche Regelung für den Nachteilsausgleich in Ausbildungsprüfungen und wie dieser bei Legasthenie in der Prüfungspraxis umgesetzt wird. Zudem wird die Ausbildungssituation im Handwerk, auch vor dem öffentlich viel diskutierten und akuten Fachkräftebedarf, umschrieben. Der Blick richtet sich dabei vornehmlich auf die Ausbildungsbetriebe. In den vorrangig klein- und mittelständischen Familienunternehmen herrscht im alltäglichen Miteinander oftmals eine eher direkte Ansprache. Ausbildungsbetriebe sind nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern müssen strukturiert berufliche Handlungskompetenz vermitteln. Ihr Interesse besteht darin, dass das Ausbildungsziel in der vorgegebenen Zeit erreicht wird.

Bildung bzw. Ausbildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Der Druck, den Fachkräftenachwuchs im Handwerk zu sichern, ist immens gestiegen. Das betriebliche Engagement für den eigenen beruflichen Nachwuchs ist daher nicht nur ein deutliches Merkmal von Ausbildungsqualität, sondern auch ein Gebot der Zeit. Immer mehr Ausbilder:innen befassen sich mit den individuellen und persönlichen Bedarfen und Herausforderungen ihrer Auszubildenden bzw. kommen nicht umhin, dies verstärkt zu tun. Legasthenie spielt dabei eine häufige Rolle. Spätestens im Zuge der

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dringlichen Fachkräftesicherung tragen Handwerksbetriebe also u. a. zur Normalisierung von Legasthenie und Nachteilsausgleichen bei.

1 Einleitung

„Wer keine abgeschlossene Berufsausbildung hat, verfügt über einen geringeren Lohn, ist häufiger arbeitslos, lebt ungesünder und stirbt im Durchschnitt früher – umgekehrt: eine qualifizierte Ausbildung erhöht das Einkommen, reduziert das Risiko, arbeitslos zu werden und verlängert ein (gesundes) Leben." (vgl. Berufsbildungsbericht 2023, S. 96 ff.; Wieland & Dohmen, 2021, S. 40).

Das Risiko, ungelernt arbeitslos zu werden, ist sechsmal so hoch wie mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (überaus, 2019). Auch volkswirtschaftlich betrachtet ist die berufliche Bildung eine zentrale Größe, denn Deutschland braucht Fachkräfte dringender denn je. Die duale Berufsausbildung (und anschließende Meisterprüfung) gilt als Königsweg der fachlichen Qualifikation junger Menschen. Sie verfügt über ein besonderes Potential vor allem für junge Menschen, bei denen Schule als nur mäßig positive Erfahrung abgespeichert ist. In der betrieblichen Praxis können andere Fähigkeiten sichtbar werden, da sie im Vordergrund stehen und befördert werden: handwerkliches Geschick, problemlösendes Denken, Zuverlässigkeit und Ergebnisverantwortung.

Im Handwerk wird vorrangig in klein- und mittelständischen Betrieben ausgebildet. Der Ausbildungsalltag im direkten Miteinander ist handlungspraktisch geprägt. Wirtschaftlichkeit und Ausbildung müssen zusammenspielen. Die Ausbildungstätigkeit ist mit der Facharbeit zu vereinbaren. Fachkräftemangel und demografischer Wandel öffnen den Ausbildungsmarkt und fordern Betriebe heraus, ihre Ausbildungspraxis und -prozesse weiterzuentwickeln. Die so entstehende neue Ausbildungsqualität impliziert auch, dass Ausbildende sich mit der Lebenssituation und Interessen ihrer Auszubildenden auseinandersetzen und geeignete Fördermöglichkeiten für individuellen Herausforderungen zu entwickeln und einzusetzen, damit Ausbildung gelingt und erfolgreich abgeschlossen werden kann.

Auszubildende mit Legasthenie stehen oft vor großen Herausforderungen in der Berufsschule und können je nach Ausbildungsberuf auch im betrieblichen Alltag vor Hürden stehen, z. B. bei Kund:innenaufträgen und schriftlichen Anleitungen. Diese Barrieren können durch praktische Lösungen (Voice-Mails, digitales Berichtsheft, digitalisierten Auftragswesen,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hilfsmittel wie Lesegeräte, Textoptimierung in einfache Sprache) und insbesondere durch die Unterstützung im Team behoben werden.

Für Handwerksauszubildende mit Behinderungen bzw. Legasthenie/LRS ist darüber hinaus der individuelle Nachteilsausgleich in den Prüfungen bedeutsam und ein wesentlicher Schlüssel für den erfolgreichen Abschluss ihrer Ausbildung. Davon handeln die folgenden Ausführungen. Zum Verständnis geben wir zunächst einen Einblick in die duale Ausbildung im Handwerk.

2 Ausbildungssituation und Ausbildungsqualität im Handwerk

Im Handwerk erhalten aktuell bundesweit etwa 350.000 Auszubildende eine qualifizierte duale Ausbildung in rund 130 verschiedenen anerkannten Handwerksberufen. Die meisten Handwerksberufe haben eine Ausbildungsdauer von 3 Jahren. Die Vielfältigkeit des Handwerks ist im öffentlichen Bewusstsein selten bekannt. Die Berufsbilder und deren fachliche Anforderungen sind sehr unterschiedlich (siehe www.handwerk.de, Berufe von A-Z). Auf der Rangliste der im Handwerk am stärksten besetzen Ausbildungsberufe befinden sich neben den Kraftfahrzeugmechatroniker/-innen die Kaufleute für Büromanagement, gefolgt von den Elektroniker/-innen, Anlagenmechaniker/-innen für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik und Tischler/-innen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023).

Die Ausbildungsbereitschaft der Handwerksbetriebe ist ungebrochen hoch und liegt gemessen an der durchschnittlichen Anzahl der Azubis je Ausbildungsbetrieb seit jeher über der in anderen Wirtschaftsbereichen. Dem Handwerk fehlen rund 250.000 Fachkräfte. In den nächsten fünf Jahren stehen 125.000 Betriebsnachfolgen an. Rund 20.000 Ausbildungsplätze sind zuletzt unbesetzt geblieben (Rimpler, 2022). Um mehr Aufmerksamkeit für das Handwerk zu gewinnen, werden attraktive Karrierewege wie triale Studiengänge, Meisterausbildung, Selbstständigkeit und weitere Fortbildungsmöglichkeiten aktuell bundesweit verstärkt beworben (ZDH, 09.05.2023).

Die zurückgehende Zahl an Schulabgänger:innen und der Trend zu höheren Schulabschlüssen haben zu einer sinkenden Nachfrage der Jugendlichen nach einer dualen Berufsausbildung geführt. Gleichzeitig gibt es sogenannte Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Auf der einen Seite sind viele junge Menschen, die bei der Ausbildungsstellensuche erfolglos bleiben und auf der anderen Seite viele Handwerksbetriebe, die Schwierigkeiten haben, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen (vgl. Berufsbil-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dungsbericht 2023, S. 25 ff). Gleichzeitig hat sich das Qualifikationsniveau der Bewerber:innen verschoben. Ein immer größerer Anteil an Jugendlichen mit Abitur beginnt eine Ausbildung, gleichzeitig sinkt seit Jahren der Anteil an Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss, die eine Ausbildung beginnen. Auch der Anteil an Jugendlichen, die keinen Schulabschluss schaffen, bleibt seit Jahren mit rund sechs Prozent konstant hoch (Klemm, 2023). Diese jungen Menschen haben oft nur geringe Chancen, direkt nach Ende der Schulzeit einen Ausbildungsplatz zu finden (Dohmen; Bayreuther; Sandau, 2023). Monitor Sie münden in das sogenannte Übergangssystem ein und gehören zu der alarmierend hohen Zahl (2,64 Mio.) der zwischen 20- und 34-Jährigen ohne Berufsabschluss (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023, S. 292 ff.).

Das Handwerk bildet seit jeher auch junge Menschen mit geringen Schulabschlüssen oder ohne Schulabschluss aus (siehe www.zdh-statistik.de). Mit den Händen zu arbeiten und das Ergebnis der eigenen Arbeit direkt fassen zu können, kann besonders dann attraktiv sein, wenn die bisherige Schullaufbahn nur wenige Erfolgserlebnisse befördert hat. Allerdings stellen die Berufsschule und die Prüfungen oft die nächsten großen Herausforderungen dar. Zudem nehmen die Anforderungen in der dualen Ausbildung durch Technologisierung, Digitalisierung und Nachhaltigkeitsstandards stetig zu.

Für die Handwerksbetriebe ausschlaggebend bei der Auswahl ihrer Auszubildenden sind i. d. R. die Motivation, das handwerkliche Geschick und das Interesse des jungen Menschen am Handwerk. Ausbilden ist für die vorrangig klein- und mittelständigen Betriebe eine Kosteninvestition in die Zukunft und ergibt langfristig i. d. R. durch die anschließende Übernahme der Auszubildenden als Fachkraft einen finanziellen Nutzen. Durch ihren eigenen Nachwuchs können die Betriebe Vakanzen und die aufwendige Personalsuche begrenzen. Von Interesse ist, den Nachwuchs von Anfang an möglichst produktiv einzusetzen und langfristig an den Betrieb zu binden. Nicht selten hat ein kleiner Handwerksbetrieb über jahrelange Ausbildungstätigkeit hinweg nur eine/n Auszubildenden, der/die auch mittelfristig im Betrieb als Fachkraft verbleibt.

Während der Ausbildung haben die Betriebe i. d. R. eine handlungspraktische Haltung. Die Ausbildungstätigkeit ist mit der handwerklichen Facharbeit und oft gleichzeitig mit der betriebswirtschaftlichen Führung des Betriebes zu vereinbaren. Wirtschaftlichkeit und Ausbildung müssen gut zusammenspielen (Schönfeld u.a., 2024). Priorität hat die Umsetzung der Ausbildung im Rahmen regelmäßiger betrieblicher Abläufe. Das ist Alltag in vielen handwerklichen Familienbetrieben. Im Gegensatz zu Großunternehmen, die oft separate Ausbildungswerkstätten vorhalten, wirken

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

alle in dem Betrieb beschäftigten Gesell:innen und Mitarbeiter:innen an der Ausbildung mit.

Ausbildungsbetriebe, die sich durch eine ausprägte Ausbildungsqualität (Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk [ZWH], o. D.) auszeichnen, setzen angemessene Ziele und Anreize, bieten eine positive Fehler- und Lernkultur im Team und zeigen Geduld und Wertschätzung. Dreh- und Angelpunkt sind gute Kommunikation, Offenheit für Ideen und Lösungsansätze der Auszubildenden sowie regelmäßiges Feedback (ZDH, 2022). Im besten Fall entwickeln Auszubildende ein Zufriedenheits- und Zugehörigkeitsgefühl. Dies ist in vielen Familienbetrieben im Handwerk möglich, stellt ein klares Zeichen für hohe Ausbildungsqualität dar und ist eine wichtige Währung für den Verbleib im Betrieb (Handwerkskammer Hannover, o. D.; Rehbold, 2024).

3 Strukturen der dualen Ausbildung und Rolle der Ausbilder:innen

Die duale Ausbildung erfolgt in einem nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) anerkannten Ausbildungsberuf. Die bundeseinheitlichen Ausbildungsverordnungen über die jeweilige Berufsausbildung regeln den Ablauf, die Dauer und die Ausbildungsinhalte, die sachliche und zeitliche Gliederung der Vermittlung der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Ausbildungsrahmenplan) sowie die Prüfungsanforderungen.

Die Ausbildung findet an verschiedenen Lernorten statt, die miteinander kooperieren: im Ausbildungsbetrieb, ergänzt durch die überbetrieblichen Lehrgänge, und in der Berufsschule. Im Mittelpunkt steht die Praxiserfahrung im betrieblichen Alltag. Kann die Beschulung ortsnah erfolgen, besuchen die Auszubildenden i. d. R. im ersten Ausbildungsjahr an zwei Tagen in der Woche, in den weiteren Ausbildungsjahren einmal wöchentlich die Berufsschule. Teilweise sind die Berufsschulstandorte und vor allem bei überregionalen Fachklassen mit einer längeren Anreise für die Auszubildenden verbunden, so dass der Unterricht auch in drei-vierwöchigen Blockphasen, zeitlich abgestimmt mit den überbetrieblichen Lehrgängen, stattfindet.

Die betriebliche Ausbildungseignung und -tätigkeit umfassen rechtlich vorgegebene Mindestqualitätsmerkmale, die verbindlich eingehalten werden müssen. Die Ausbildungsstätte muss für den jeweiligen Beruf geeignet sein und gesetzliche Vorschriften wie das Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG), das BBiG und der Berufsausbildungsvertrag müssen beachtet werden. Das Ausbildungspersonal muss persönlich und fachlich geeignet

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sein, und es ist ein angemessenes Verhältnis zwischen Fachkräften und Auszubildenden erforderlich. Ausbildende im Handwerk müssen eine berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation (nach Ausbildereignungsverordnung- AEVO) nachweisen (§ 30, Abs. 1 BBiG). Die Durchführung der Berufsausbildung und die an Ausbildung beteiligten Personen zu beraten, zu fördern und zu überwachen ist Teil der hoheitlichen Aufgaben der Ausbildungsberater:innen der Kammern (§ 41 a HwO). Die duale Berufsausbildung qualifiziert für eigenverantwortliches berufliches Können und stärkt im Zuge dessen Fach-, Personal-, Methoden- und Sozialkompetenzen: „Berufsausbildung vermittelt die notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) und ermöglicht den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung“ (§ 1 (3), BBiG). Laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) umfasst dies auch die Entwicklung der Auszubildenden hin zu einer selbständigen Persönlichkeit, die sich aktiv mit gesellschaftlichen Problemen auseinandersetzt (BIBB, Empfehlung Nov. 2020).

In Handwerksbetrieben ist häufig der/die Inhaber:in auch gleichzeitig Handwerksmeister:in und als Ausbilder:in hauptverantwortlich (§ 28 BBiG). An der täglichen Anleitung der Auszubildenden sind i.d.R. alle Beschäftigten in dem Betrieb beteiligt. Die Anleitung ist Teil der alltäglichen Arbeitsprozesse und ist dennoch planvoll durchzuführen. Kollegialität und ein kooperatives Betriebsklima sind wichtig für eine erfolgreiche Ausbildung. Wesentliche Faktoren für die Sicherung der Ausbildungsqualität sind motivierte Ausbilder:innen, die Zeit für die Ausbildung einräumen und Verantwortung für den Lernprozess und die berufliche Sozialisation der Auszubildenden tragen.

Ein wichtiges Kommunikationsmittel zwischen Ausbilder:innen und Auszubildenden ist der Ausbildungsnachweis. Die Auszubildenden müssen im Ausbildungsnachweis den Ablauf und die Lerninhalte ihrer Ausbildung mindestens stichwortartig dokumentieren. Ausbilder:innen müssen Ausbildungsnachweise regelmäßig überprüfen und sollen so mit dem Auszubildenden über den Lernprozess in den Austausch kommen. Ordnungsgemäß geführt ist das Berichtsheft als Ausbildungsnachweis Voraussetzung für die Zulassung zur Gesellenprüfung (§ 13 Nr. 7 BBiG, § 36 Abs. 1 Nr. 2 HwO). Die Ausbildungsbetriebe entscheiden und vereinbaren mit den Auszubildenden im Ausbildungsvertrag, ob der Ausbildungsnachweis schriftlich oder elektronisch geführt wird. Den Ausbildungsnachweis digital bzw. barrierefrei führen zu können, kann eine große Entlastung für Auszubildende u.a. mit Legasthenie sein.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

4 Ausbildungsalltag mit Legasthenie inklusiv gestalten

Im typischen, eher kleinständischen Handwerksbetrieb kennt man sich und man weiß voneinander. Im Ausbildungsalltag ist vor allem relevant, dass den Auszubildenden berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die für das Erreichen des Ausbildungsziels notwendig ist. Arbeitsaufträge müssen im Rahmen der betrieblichen Abläufe, z.B. auf der Baustelle oder in der Werkstatt umgesetzt werden. Individuelle Herausforderungen werden im betrieblichen Kontext nicht vorrangig, bzw. wenig problematisiert und nicht selten erst dann thematisiert, wenn sie auftauchen.

Begrifflichkeiten und Informationen zu Förderbedarfen, Behinderungen und in der allgemeinbildenden Schule gewährten Nachteilsausgleichen oder etwaige Zeugnisvermerke zum Notenschutz stehen i.d.R. nicht automatisch im Mittelpunkt von Gesprächen. Angaben zu Behinderungen werden zudem weder in den Berufsausbildungsverträgen, noch bei deren Eintragung in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverträge (Lehrlingsrolle) der zuständigen Kammern erfasst.

Erziehungsberechtigte und (zukünftige) Auszubildende können diese sensiblen Informationen für sich behalten bzw. entscheiden, wie und ob sie diese kommunizieren. Am Ende der allgemeinbildenden Schullaufbahn ist jungen Menschen und ihren Erziehungsberechtigen oft nicht bekannt, dass Nachteilsausgleiche in der Berufsschule und in den Prüfungen eingeräumt werden können. Hier ist frühzeitige Information und Beratung notwendig. Gleichzeitig liegt es am Ausbildungsbetrieb, aufmerksam zu sein und von Anfang an Offenheit zu signalisieren, über Unterstützungsmöglichkeiten zu sprechen und gemeinsam Lösungen zu finden; idealtypisch bevor der Ausbildungsvertrag unterschrieben wird.

Herausforderungen in der Berufsschule und den betrieblichen Arbeitsabläufen werden i. d. R. früher oder später sichtbar. Engagierte Betriebe suchen kontinuierlich und kreativ nach praktikablen Lösungen für ihre Auszubildenden, die aufgrund von Bildungs- und Sprachdefiziten, Lernschwierigkeiten, psychischen Erkrankungen, Behinderungen usw. oft vielfältigen Herausforderungen in der Ausbildung begegnen. So arbeiten viele Handwerksbetriebe bereits inklusiv und bieten auch bei komplexen, individuellen Unterstützungsbedarfen Ausbildung und Beschäftigung. Das ist häufige und gelebte Praxis in Handwerksbetrieben, und es werden oft kleine Hilfen für den Arbeitsalltag entwickelt, ohne dies unter den Fachbegriff Inklusion zu fassen oder nach außen zu tragen. Nicht zuletzt spiegelt sich in der Ausbildung die alarmierende Zunahme von psychischen Erkrankungen bei Heranwachsenden wieder (Schwenkenbecher, 2024). Gleichzeitig zeichnet

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sich in unserem praktischen Beratungsalltag eine deutliche Zunahme von Auszubildenden mit Autismus-Spektrum-Diagnose ab.

Legasthenie ist dabei ein Thema unter vielen, das, so zeigt unsere Beratungspraxis, zahlreiche Auszubildende im Handwerk betrifft. Häufig besteht bei einer Legasthenie auch gleichzeitig ein Zusammenhang u.a. mit ADHS/ADS (je nach Studie 15–40%, Visser, Büttner & Hasselhorn, 2018), Dyskalkulie (40%, Wilson et al., 2015), psychischer Erkrankung (je nach Studie zwischen 10–21% (Angststörungen) Visser, Büttner & Hasselhorn, 2018).

Während Legasthenie in der praktischen handwerklichen Ausbildung i. d. R nicht als Problem wahrgenommen wird, zeigen sich oft Auswirkungen derselben im Ausbildungsnachweis, im Berufsschulunterricht, in Klausuren und insbesondere in den Ausbildungsprüfungen. Psychische Belastungen, Überforderung und Angst vor Stigmatisierung in der Berufsschule und Prüfungsangst sind bekannte Folgen von Legasthenie. Gute Ausbildungsbetriebe und deren Ausbilder:innen sind mit den anderen Lernorten im regelmäßigen Austausch. Idealtypisch setzen sie betriebseigene *Bordmittel* ein, wie z. B. regelmäßige Feedback-Gespräche, Azubi-Tandems, ausreichend Zeit im Betriebsalltag zum Führen der Ausbildungsnachweise und betrieblich organisierte Nachhilfe.

Zugleich stehen viele externe Möglichkeiten zur individuellen Unterstützung für Auszubildende in der betrieblichen Ausbildung bereit. Eine Übersicht zum Thema *Unterstützte Ausbildung und Videos zur inklusiven Gestaltung der Ausbildung* bietet die Fachstelle *www.überaus.de* des Bundesinstituts für Berufsbildung. Ausbildungsbetriebe, die Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung oder Behinderung ausbilden, können zudem einen umfangreichen Ausbildungszuschuss (§ 73 SGB III) beim Arbeitgeberservice ihrer zuständigen Agentur für Arbeit beantragen. Ein Beispiel eines Infoblatts über diesen Ausbildungszuschuss ist auf der Homepage der Handwerkskammer Berlin zu finden. Auszubildende und Handwerksbetriebe werden von den Ausbildungs- und Inklusionsberater:innen ihrer zuständigen Kammer rund um die Gestaltung der inklusiven Ausbildung beraten und unterstützt.

Junge Menschen oder deren Erziehungsberechtigte erwarten von ihren Ausbildenden kein spezielles Vorwissen zum Umgang mit Behinderungen. Vielmehr wollen sie das, was ohnehin für einen guten Ausbildungsverlauf wichtig ist. Sie wünschen sich vor allem eine offene Kommunikation über ihre Stärken und Schwächen, ein positives Miteinander, bei Bedarf Unterstützung und die Bereitschaft, kreative, individuelle Lösungen zu finden. Folgende Hilfen sind für eine Auszubildenden mit einer Legasthenie im betrieblichen Ausbildungsalltag wichtig:

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Sprachnachrichten anstelle von Textnachrichten nutzen
- Arbeitsmaterialien und -anweisungen in eindeutiger, verständlicher Sprache und Layout mit großer Schrift und in gut lesbarem Format anbieten
- Gegenlesen anbieten und auf Nachfrage auf Fehler hinweisen
- Bei der Beantragung eines individuellen Nachteilsausgleichs in der Berufsschule und in den Ausbildungsprüfungen unterstützen
- Technische Möglichkeiten (z. B. Rechtschreibprogramm am Computer, Apps und Geräte, die vorlesen) ausschöpfen
- Nachhilfe unterstützen und möglich machen, z. B. indem diese auch als Arbeitszeit anerkannt wird (Jobinklusive & Handwerkskammer Berlin, 2022, S. 19)

Jugendliche mit Behinderungen wünschen sich offene Betriebe, die auch selbst aktiv werden, die direkte Ansprache und, dass gemeinsam nach Lösungen gesucht wird.

„Ausbilden! Es unbedingt versuchen, eine Chance bieten, ein Praktikum anbieten! Und in die Schulen gehen und gucken, ob es möglich ist, mit den Jugendlichen zu arbeiten und wie es mit der Unterstützung aussieht. Jugendliche mit Behinderungen sollen sich nicht verstecken. Warum? Sie sind genauso Menschen wie alle anderen." Und zudem*: „Na also, ich würde den Betrieben raten, erstmal das Gespräch zu suchen. Welche Schwächen existieren und was man tun könnte." (ebd. S .7)*

Ausbilden heißt in die Zukunft zu investieren. Praktika, die der Ausbildung zeitlich direkt vorgeschaltet sind, bieten eine gute Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens und Einschätzens von möglichen Barrieren, die besten Falls bereits mit Beginn der Ausbildung geebnet werden können. Die Hands-On Mentalität im Handwerk, die Verbindung von wirtschaftlichem Handeln und sozialer Nähe, das Alltagswissen über Krankheiten oder auch eigene persönliche Bezüge, wie *„Lesen und Schreiben waren auch nie mein Ding!"* bieten einen guten Boden für die inklusive Gestaltung der Ausbildung. Das ist in der ebenso betitelten Podcast-Folge bzw. der Dokumentation einer Inklusionsveranstaltung zum Thema LRS/Legasthenie für Berliner Handwerksbetriebe im Juni 2024 im *Ausbildungspodcast ausbildung4u* der Handwerkskammer Berlin nachzuhören.

Berliner Handwerksauszubildende mit einer vermuteten bzw. aktuellen Legasthenie/LRS-Diagnose können u.a. kostenlose Lerntherapie in der *Lese- und Schreibwerkstatt* im Rahmen der *Azubi Akademie* der Handwerkskammer Berlin nutzen (Handwerkskammer Berlin, o. D.). Sie bekommen so nicht nur eine individuelle Förderung im Schreiben, Lesen bzw. Textverständnis, sondern werden von der Ausbildungsbegleitung und Inklusionsberatung

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Handwerkskammer auch u.a. im Diagnostik-Prozess und ihrer Beantragung von Nachteilsausgleichen in der Ausbildung unterstützt.

Ausbilder:innen profitieren davon, wenn sie sich mit den individuellen Interessen, Voraussetzungen und der Lebenssituation ihrer Auszubildenden frühzeitig und interessiert auseinandersetzen. Doch weder heranwachsende junge Menschen auf dem Weg in und während der Ausbildung, noch Handwerksbetriebe, können die komplexen gesetzlichen Grundlagen und Fördermöglichkeiten überschauen. Umso wichtiger sind niederschwellige Beratungsangebote in den Handwerkskammern. „Um über die vielfältigen Fördermöglichkeiten in komplexen Strukturen und über Instrumente zur Sicherung der Ausbildungsqualität zu informieren, übernehmen im Dialog mit den Betrieben vor Ort die Ausbildungs- und Inklusionsberater:innen der Kammern eine zentrale Schnittstelle." (Esser, 2017, S. 54). Verlässliche Beratungs- und Begleitstrukturen sind ein Erfolgsfaktor für das Gelingen der (inklusiven) Ausbildung. Damit fühlen sich Auszubildende sicher genug über ihre individuellen Herausforderungen zu sprechen, ihre Bedarfe zu benennen und Hilfen anzunehmen. Gleichzeitig werden Handwerksbetriebe über Fördermöglichkeiten informiert, beraten und insbesondere in bürokratischen Antragsangelegenheiten entlastet.

5 Ausbildungsprüfungen im Handwerk und Rolle der Prüferinnen

Die Gesellen- und Abschlussprüfungen in den rund 130 Ausbildungsberufen im Handwerk finden überwiegend als gestreckte Prüfung in zwei Teilen statt. Das Ergebnis der Teil-I-Prüfung am Ende des 2. Ausbildungsjahres fließt anteilig mit dem Ergebnis der Teil-II-Prüfung am Ausbildungsende in die Gesamtnote ein. Ein individueller Antrag auf Nachteilsausgleich ist für jede Prüfung bei der zuständigen Handwerkskammer bzw. Innung zu stellen und wird auf dem Gesellenbrief nicht vermerkt.

Nach BBiG und HwO haben die Handwerkskammern die Aufgabe, Prüfungsausschüsse einzurichten bzw. die gewerkspezifischen Innungen zu ermächtigen, diese einzurichten. Die Prüfungsausschüsse setzen sich aus Vertreter:innen der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und der Berufsschule zusammen. Die ehrenamtlichen Prüfer:innen müssen sachkundig sein und führen schriftliche, mündliche und praktische Prüfungen durch, oft ergänzt durch ein Prüfungsgespräch. Die Prüfungsaufgaben müssen inhaltlich nach den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsverordnung ausgerichtet sein. Durch Modernisierung der Ausbildungsordnungen, des BBiG und der HwO haben sich die Anforderungen an die Aufgabenstellung und -formu-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lierung für die Prüfer:innen bis hin zu digitalen Prüfungsaufgaben deutlich erweitert.

Die Qualifizierung und Sensibilisierung der Prüfer:innen sowie die Organisation der Prüfungsverfahren beeinflussen die Qualität von Prüfungen. Die Handwerkskammern bieten den Prüfer:innen kontinuierliche Beratung und Schulung u.a. zur Umsetzung der Nachteilsausgleichsregelung an (Handwerkskammer für München und Oberbayern, o. D.; Handwerkskammer Potsdam, o. D.). Dabei wird der gesetzlich festgelegte Handlungsrahmen und Verfahrensablauf von Prüfungen vermittelt und offene Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen des Nachteilsausgleichs geklärt (vgl. Vollmer, 2024).

Nach wie vor sind die sprachlichen und schriftlichen Fähigkeiten der Prüflinge beim Erbringen der Prüfungsleistungen wichtige Voraussetzungen, um die Prüfung bestehen zu können. Auszubildende, nicht nur mit Legasthenie, berichten häufig, dass sie die praktischen Prüfungsleistungen erbringen können, aber Schwierigkeiten haben, den schriftlichen Arbeitsauftrag in der praktischen Prüfung und komplexe Textaufgaben in der theoretischen Prüfung zu erfassen und zu bearbeiten. Für viele Prüflinge ist es nachweislich hilfreich, wenn Prüfungsaufgaben in verständlicher, einfacher Sprache formuliert sind (siehe https://www.ifto.de/textoptimierte-pruefungen). Spätestens mit der großen Anzahl an Auszubildenden, die nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, rückt das Thema Textoptimierung von Prüfungsaufgaben weiter in den Vordergrund. Damit können die Prüfungsbedingungen für alle Prüflinge inklusiv gestaltet, ohne dabei das fachliche Niveau und den Inhalt der Prüfungsaufgaben zu verändern und zu vereinfachen. In Einfacher Sprache zu formulieren bindet Ressourcen und erfordert sprachwissenschaftliches Hintergrundwissen, das vielen ehrenamtlichen Prüfer:innen nicht zur Verfügung steht. Aktuelle Entwicklungen weisen auf zukunftsfähige Möglichkeiten hin, die Textoptimierung von Prüfungsaufgaben in Einfache Sprache mithilfe von KI zu unterstützen.

6 Nachteilsausgleiche als zentrales Gestaltungsmittel inklusiver Ausbildung

Die duale Berufsausbildung soll regelmäßig betrieblich und in anerkannten Ausbildungsberufen stattfinden. So sehen es das BBiG und die HwO vor. Dies gilt auch für Menschen mit Behinderungen, die unter Zuhilfenahme von Nachteilsausgleichen ausgebildet und geprüft werden sollen (§ 65 BBiG, § 42p HwO). Demnach sollen die Prüfungsausschüsse die besonderen Ver-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hältnisse behinderter Menschen in Prüfungen berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für die Dauer der Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfsleistungen Dritter, wie Gebärdendolmetscher für hörbehinderter Menschen.

Die Formulierung insbesondere verdeutlicht die gesetzliche Offenheit bezüglich der möglichen Gestaltung individueller Nachteilsausgleiche; vor allem ist die Aufzählung an Beispielen und Gestaltungsmöglichkeiten nicht abschließend. Antragsstellende müssen ihren individuellen Nachteilsausgleich-Bedarf nachweisen und sollten diesen konkret im Zulassungsantrag an den Prüfungsausschuss benennen. Nachteilsausgleiche können in allen Prüfungsbereichen und sowohl bei schriftlich, mündlich oder praktisch zu erbringenden Prüfungsleistungen einer Prüfung gewährt werden. Diese gesetzliche Nachteilausgleich-Regelung in Gesellen- und Abschlussprüfungen (sowie auch bei Meister- und Fortbildungsprüfungen) gilt seit jeher auch bei Teilleistungsstörungen wie Legasthenie (Vollmer & Frohnenberg, 2014).

Die Gewährung von Nachteilsausgleichen in Gesellenprüfungen und in der Berufsschule gründet auf unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen und Zuständigkeiten. Der für Auszubildende mit Legasthenie so wichtige Nachteilsausgleich in der Berufsschule ist schulgesetzlich auf Länderebene und in den Ausbildungsprüfungen bundesweit durch das BBiG und HwO geregelt. Die Schulgesetzgebung regelt (nur) den Nachteilsausgleich im Berufsschulunterricht, das BBiG und die HwO den Nachteilsausgleich in Gesellen- bzw. Abschlussprüfungen (Meister- und Fortbildungsprüfungen). Während ein Prüfling direkt bei der zuständigen Kammer oder Innung einen Antrag auf Nachteilsausgleich für die betreffende Prüfung stellt, entscheidet i. d. R. die Klassenkonferenz über den Nachteilsausgleich in der Berufsschule. Auszubildende mit Legasthenie können direkt mit dem Start ihrer Ausbildung einen Nachteilsausgleich für den Berufsschulunterricht erhalten. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Regelungen zum Nachteilsausgleich in der dualen Ausbildung im Handwerk, sowohl in Berufsschulen als auch in Prüfungen, einschließlich der rechtlichen Grundlagen, Antragsberechtigung, Zuständigkeit und Beratung.

Nicht nur die Antragsverfahren für Nachteilsausgleiche in der Berufsschule und in Prüfungen weichen voneinander ab. Aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten kann sich ein in der Prüfung gewährter Nachteilsausgleich deutlich von dem im Berufsschulunterricht unterscheiden. Während in der Berufsschule im besten Fall von Beginn an über die gesamte Ausbildungsdauer gut strukturierte Arbeitsmaterialien oder angepasste Texte, sowie Zeitverlängerung und technische Hilfsmittel eingesetzt werden konnten, kann es gegebenenfalls für eine Prüfungssituation auch möglich

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

	Berufsschule	**Prüfungen**
rechtliche Grundlage	Beschlüsse und Empfehlungen Kultusministerkonferenz, Schulgesetze und Schulverordnungen der Bundesländer	BBiG und HwO, gem. § 65 BBiG, § 42q HwO; Gesellenprüfungsordnung, bzw. Abschlussprüfungsordnung der jeweiligen Handwerkskammer
Antragsberechtigung	nachweislicher Unterstützungsbedarf	Menschen mit Behinderungen (z.B. Legasthenie), nachweislicher Unterstützungsbedarf
Zuständigkeit/Entscheidung	Klassenkonferenz/Schulbehörde	Handwerkskammer oder Innung als zuständige Stelle, Prüfungsausschuss
Beratung und Zugang	Klassenlehrer:innen, Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog:innen an den Berufsschulen	Handwerkskammer, Innungen, Berufsschulen

Tabelle 1: Regelungen zum Nachteilsausgleich in der dualen Ausbildung im Handwerk

sein, schriftliche Anteile mündlich zu beantworten oder die Anwesenheit einer Vertrauensperson zu beantragen.

6.1 Antragstellung und Umsetzung individueller Nachteilsausgleiche in Ausbildungsprüfungen

Auch wenn eine formal anerkannte Behinderung bei der Antragstellung auf einen individuellen Nachteilausgleich in Teil I oder Teil II einer Gesellenprüfung nicht zwingend erforderlich ist, so gilt der (zeitliche) Bezugsrahmen des Behinderungsbegriffs gemäß § 2 SGB IX. Demnach sind Menschen mit Behinderung Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht.

Der individuelle Antrag auf einen Nachteilsausgleich ist spätestens mit dem Antrag auf Zulassung zur jeweiligen Prüfung durch fachärztliche Diagnosen oder andere formale Nachweise zu belegen. Dieser Nachweis kann im Falle einer Legasthenie durch Fachärzt:innen, qualifizierte Lerntherapeut:innen/Psycholog:innen oder einen schulpsychologischen Dienst belegt

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

werden. Diese Gutachten müssen die Legasthenie/ LRS-Diagnose belegen. Prüfungsausschüsse müssen klar erkennen können, dass die Legasthenie aktuell und dauerhaft besteht, wie sich diese ausgeprägt und welcher Nachteilausgleich entsprechend konkret in der theoretischen und/oder praktischen Prüfung erforderlich ist.

Die Gesellen- und Abschlussprüfungen werden von den Handwerkskammern und mehrheitlich von den durch sie ermächtigten Handwerksinnungen durchgeführt. Der Antrag auf den Nachteilausgleich geht an die zuständige Stelle, die die Prüfung durchführt. Das heißt, der Nachteilausgleich wird z. B. bei der Tischler-Innung beantragt. Beteiligt sind die dortige Prüfungsverwaltung und der Prüfungsausschuss mit den ehrenamtlichen Prüfer:innen. Bestenfalls kann rechtzeitig gemeinsam über den Antrag und die in Frage kommenden Ausgleichsmöglichkeiten beraten werden; den abschließenden Bescheid gegenüber dem Prüfling erlässt in diesem Fall die Tischer-Innung. Tabelle 2 zeigt einen idealtypischen Zeitstrahl für den Nachteilsausgleich (NTA) während der Ausbildung, der die relevanten Zeitpunkte für die Beantragung des NTA in der Berufsschule sowie bei den Prüfungen darstellt.

Ausbildungsstart	Teil I Prüfung nach ca. 1,5 Jahren	Teil II Prüfung nach fast 3 Jahren	Prüfungsergebnisse und Ausbildungsende
NTA in Berufsschule - von Anfang und bei Bedarf für die Dauer der gesamten Ausbildung im Berufsschulunterricht und in Klausuren	individueller NTA, Antrags spätestens mit der Anmeldung zur Teil I Prüfung	individueller NTA, Antrag spätestens mit Anmeldung zur Teil II Prüfung	Bei Nichtbestehen: Erneuter NTA und Antrag für die Wiederholungsprüfung. Eine nicht bestandene Gesellenprüfung kann zweimal wiederholt werden (§ 31 Absatz 1 Satz 2 HwO).

Tabelle 2: Nachteilsausgleich (NTA) während Ausbildung –idealtypischer Zeitstrahl

Als gute Entscheidungsgrundlage für die anforderungsgerechte Gestaltung der Prüfung und zur organisatorischen Vorbereitung des Nachteilsausgleichs ist es hilfreich, wenn dem Prüfungsausschuss der beantragte Nachteilsausgleich so konkret wie möglich dargelegt wird. Erfahrungen aus früheren vergleichbaren Situationen, Stellungnahmen des Ausbildungsbetriebes, der berufsbildenden Schule, Nachweise über eine von der Agentur für Arbeit gewährte individuelle Förderung etc. können den Antrag bereichern und unterstützen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ein Nachteilsausgleich ist für die jeweilige Prüfung, für Teil I oder Teil II einer Gesellenprüfung zu beantragen. Wird ein Nachteilsausgleich gewährt, so gilt dieser also nur für die aktuell anstehende Prüfung. Eine nicht bestandene Gesellenprüfung kann zweimal wiederholt werden (§ 31 Absatz 1 Satz 2 HwO). Auch für eine Wiederholungsprüfung muss von der betroffenen Person ein erneuter Antrag gestellt werden. In engen Zeiträumen zwischen den Prüfungsphasen kann jedoch von einer Neuaufnahme der Sachverhaltsklärung abgesehen und die bekannte Aktenlage zugrunde gelegt werden, wenn von Seiten des Prüflings kein neuer Sachverhalt vorgetragen wird.

Ratsam ist es, sich mit dem Antrag direkt an die zuständige Stelle zu wenden, die formale Richtigkeit/Vollständigkeit des Antrags zu klären und sich über sich die mögliche Umsetzung des individuellen Nachteilsausgleichs in der Prüfungssituation auszutauschen (s. o.). Bei diesen Schritten stehen die Ausbildungs- und Inklusionsberatungen der Handwerkskammern den Antragsteller:innen und den Innungen/Prüfungsausschüssen zur Seite. Grundlage ist der durch das Berufsbildungs- und Verwaltungsrecht ermöglichte Rahmen.

6.2. Nachteilsausgleich bei Legasthenie in der Prüfungspraxis – Beispiele

Der in der Praxis am häufigsten von Auszubildenden in Verbindung mit ihrer Legasthenie beantragte und vom Prüfungsausschuss genehmigte Nachteilsausgleich ist eine Verlängerung der Prüfungszeit. Doch nicht immer ist diese ausreichend und folglich geeignet, da die Ausprägungen einer Legasthenie unterschiedlich sind. Der Nachteilsausgleich soll sich auf die individuellen behinderungsbedingten Bedarfe des Prüflings beziehen. Der Prüfungsausschuss soll dafür generell alle Möglichkeiten der Prüfungsgestaltung ausschöpfen. So kann der durch Legasthenie bedingte Nachteilausgleich über die Zeitverlängerung hinaus z. B. optionale Nachfragen zum Textverständnis der Prüfungsaufgaben, eine ruhige Prüfungsumgebung, die Zulassung von Hilfsmitteln, wie Lese-Geräte und die Anwesenheit einer vertrauten Person umfassen (siehe Vollmer & Frohnenberg, 2014).

Anschaulich wird Legasthenie in der Ausbildung anhand der folgenden typischen Beratungssituation. Das Beispiel macht nicht nur deutlich, wie wichtig Nachteilsausgleiche in der Berufsschule und in Prüfungen sind, sondern auch der individuelle Zuspruch bei Angst vor Stigmatisierung, die individuelle Förderung während der Ausbildung und unterstützende Begleitstrukturen bei der Antragstellung sind. Es zeigt vor allem, wie wichtig die Information, Beratung und Unterstützung der Ausbildungsbetriebe bei Umsetzung der inklusiven Ausbildung ist.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Mutter eines Auszubildenden hat sich bei der Ausbildungsberatung über die Antragsstellung auf den Nachteilsausgleich für die Gesellenprüfung informiert. Die Legasthenie hatte den Familienalltag bereits durch die Zeit in der allgemeinbildenden Schule begleitet. Die Erziehungsberechtigten wissen im Laufe der Jahre um die Rolle ärztlicher Atteste und Antragstellungen. In diesem Fall wurde der Familie frühzeitig vom Kinder- und Jugendpsychiater angeraten, die Legasthenie-Diagnose im jungen Erwachsenenalter bestätigen zu lassen. Damit war der Antrag auf den Nachteilsausgleich für die Prüfungen am Ende der Ausbildung problemlos zu stellen.
Während der gesamten Ausbildungszeit hat der Auszubildende mit seinem Ausbildungsbetrieb nicht über seine Legasthenie gesprochen. Durch das Engagement der Mutter wurde über den berufsschulischen Nachteilausgleich in der Klassenkonferenz diskutiert und in Form einer Zeitverlängerung in den Klausuren und einer individuellen Lernförderung positiv entschieden. Der junge Mann befürchtete, durch die *Sonderbehandlung* in der Berufsschule aufzufallen und stigmatisiert zu werden. Die Lehrerin konnte ihm versichern, dass er in der heterogen zusammensetzten Berufsschulklasse kein Einzelfall sei.
Der Ausbildungsbetrieb hatte vom Auszubildenden erwartet, dass das Berichtsheft in den drei Jahren der Ausbildung handschriftlich geführt wird. Das war für den Auszubildenden eine große Herausforderung und ist nur mit hohem zeitlichem Einsatz in seiner Freizeit und familiärer Unterstützung möglich geworden. Der Legasthenie hatte der Betrieb wenig Aufmerksamkeit geschenkt und nicht nach individuellen Unterstützungsbedarfen gefragt.

Durch sichtbare Beratungsangebote der Ausbildungs- und Inklusionsberatungen in den Handwerkskammern und gezielte Öffentlichkeitsarbeit werden Auszubildende mit Legasthenie und ihre Ausbildungsbetriebe im besten Fall bereits vor dem Start der Ausbildung unterstützt und vor der ersten Ausbildungsprüfung zu Fördermöglichkeiten und zum Nachteilsausgleich beraten. Die Handwerkskammer Berlin hat dazu eine Broschüre über Legasthenie/LRS und zum Nachteilsausgleich in der Ausbildung gemeinsam mit jungen Menschen mit Legasthenie (*peer-to-peer*) entwickelt. Diese steht auch digital und auditiv auf der Homepage unter *Während der Ausbildung* zur Verfügung. Solche niedrigschwelligen Beratungs- und Unterstützungsangebote sind besonders für jene und viele Auszubildende im Handwerk wertvoll, die wenig oder keine Unterstützung in bürokratischen Fragen durch ihr nahes Umfeld erhalten. Gleichzeitig werden die häufig kleinen und mittelständigen Handwerksbetriebe in ihrem betrieblichen Ausbildungsalltag gezielt entlastet. Das zeigt das folgende Beispiel aus der Beratungspraxis eindrücklich.

Seit Beginn der Ausbildung hat die junge Auszubildende Kontakt zur Inklusionsberatung der Kammer. Der Ausbildungsbetrieb hatte sich frühzeitig über Fördermöglichkeiten informiert. Zusätzlich zur Legasthenie hat die junge Frau starke Angstzustände und Konzentrationsschwierigkeiten. Diese belasten sie immer wieder während der Ausbildung im Betrieb, im Berufsschulunterricht und in den überbetrieblichen Lehrgängen und insbesondere mit Blick auf die nahende Prüfung. Der vorliegende Nachweis der Legasthenie ist sieben Jahre alt. Sie hat keine aktuelle fachärztliche Diagnose, die u.a. die Dauerhaftigkeit der Legasthenie und den notwendigen Unterstützungsbedarf und Nachteilausgleich bestätigen.
Von der Inklusionsberatung wird sie insbesondere auf dem Weg zur wiederholten Legasthenie-Diagnose und dem Nachteilsausgleich-Antrag für ihre Prüfung begleitet. Das kontinuierliche Beratungs- und Unterstützungs-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

angebot hilft ihr dabei, ihre Bedarfe zu artikulieren und entsprechend selbstständig Nachteilausgleiche in der Berufsschule und bei für die Prüfung zuständigen Innung zu beantragen.
In der Berufsschule kann sie inzwischen vorne sitzen, um sich besser konzentrieren zu können und sie bekommt mehr Zeit bei den Klausuren. Der Prüfungsausschuss der Innung gewährt ihr eine Zeitverlängerung, die Möglichkeit Nachfragen zu stellen und in einem ruhigen Raum zu sitzen.

7 Fazit

Der Erfolg einer dualen Ausbildung mit Legasthenie ist nicht isoliert in der betrieblichen Praxis zu betrachten. Gleichwohl spielen die Berufsschule, persönliche Faktoren und das soziale Umfeld eine große Rolle. Betriebe im Handwerk sind bereit, sich intensiver mit den individuellen Belangen von jungen Menschen auseinanderzusetzen. Dabei ist die Legasthenie nur eine von vielfältigen individuellen Herausforderungen in der dualen Ausbildung und der Nachteilsausgleich ein zentraler Baustein der inklusiven Ausbildung.

`Nicht ins Blaue hinein` auszubilden, sondern planvoll und strukturiert vorzugehen, Zeit zu investieren, gut vernetzt zu sein und mit allen Lernorten zu kooperieren, erhöht die Ausbildungsqualität und vermeidet Ausbildungsabbrüche. Dabei profitieren die mehrheitlich kleinen Handwerkbetriebe, ihre Ausbildungspersonal und ihre Auszubildenden maßgeblich von niederschwelliger Information und Beratung, kontinuierlicher Begleitung und verlässlichen Unterstützungsstrukturen. Gleichzeitig bedarf es der Fachlichkeit und Qualifizierung des Ausbildungspersonals, individuelle Problemlagen zu erkennen, Fördermöglichkeiten zu nutzen und eigene Strategien zur Verbesserung der Ausbildungsqualität weiterzuentwickeln.

Zu welchem Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf optimal angesetzt werden sollte – im Praktikum vor dem Start der Ausbildung, beim *Onboarding*, in der Probezeit, im weiteren Ausbildungsverlauf der Ausbildung oder in der Prüfungsvorbereitung – um bei Legasthenie gezielt zu unterstützen, gilt es noch empirisch zu untersuchen. Unsere Beratungserfahrung zeigt: je früher, zugleich Auszubildende und Ausbildungsbetriebe informativ erreicht und begleitend unterstützend werden, desto wirksamer greifen Fördermöglichkeiten, die zum Erreichen des Ausbildungsziels beitragen.

Jede erfolgreich abgeschlossene Ausbildung erhöht die Ausbildungsqualität des Ausbildungsbetriebes und stärkt das Handwerk. Die komplexen Strukturen der dualen Ausbildung und deren ebenso komplexen Fördermöglichkeiten auf Bundes- und Landesebene verlangen nach Knowhow an den verantwortlichen Schnittstellen. Gezielte Information, Beratung und Unterstützung sind nicht nur im Übergang von der Schule in die Ausbil-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dung, sondern auch während der dualen Ausbildung, für Ausbildungsbetriebe und Auszubildende zu stärken.

Almut Kirschbaum ist Sozialwissenschaftlerin und war als Inklusionsberaterin in der Handwerkskammer Berlin tätig.

Stefanie Hanke ist Handwerksmeisterin und Ausbildungsberaterin in der Handwerkskammer Hannover. Ihre Beratungsschwerpunkte umfassen die allgemeine Ausbildungsberatung sowie spezialisierte Beratung für das Bau- und Ausbaugewerbe. Zudem bietet sie Unterstützung und Beratung für Menschen mit Behinderungen in der Ausbildung.

Literatur

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/datenreport/de/175452.php

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (2018). *Ratgeber Legasthenie & Dyskalkulie im Erwachsenenalter.* Verfügbar unter https://www.bvl-legasthenie.de/shop-bvl/shop-ratgeber/produkt/bvl-ratgeber-7-legasthenie-dyskalkulie-erwachsenenalter.html?lvl-referrer=lvl-berlin-brandenburg.de

Dohmen, D., Bayreuther, T. & Sandau, M. (2023). Monitor Ausbildungschancen 2023: Gesamtbericht Deutschland (3., korrigierte Auflage). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-ausbildungschancen-2023

Esser, F. H. (2017). Berufliche Bildung im Handwerk, 2. aktualisierte Auflage. Verfügbar unter: https://www.hf.uni-koeln.de/37868, https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-183272

Handwerkskammer Berlin (o. D.). Durchblick im Buchstaben-Chaos: Die Lese- und Schreibwerkstatt der Handwerkskammer Berlin unterstützt Auszubildende mit Legasthenie. Handwerkskammer Berlin. https://www.hwk-berlin.de/artikel/durchblick-im-buchstaben-chaos-91,0,636.html

Handwerkskammer Hannover. (o. D.). Ausbildungsqualität verbessern. Handwerkskammer Hannover. https://www.hwk-hannover.de/primaq

Handwerkskammer für München und Oberbayern. (o. D.). Inklusion rund um die Ausbildung. Handwerkskammer für München und Oberbayern. https://www.hwk-muenchen.de/artikel/inklusion-rund-um-die-ausbildung-74,0,10935.html

Handwerkskammer Potsdam. (o. D.). Ausbilder- und Azubiworkshops: Projekt „Gutes Lernen im Betrieb". Handwerkskammer Potsdam. https://www.hwk-potsdam.de/artikel/ausbilder-und-azubiworkshops-9,0,3877.html

JOBinklusive & Handwerkskammer Berlin (2022). *Inklusive Ausbildung! Worauf kommt es an. Empfehlungen für Betriebe – von Jugendlichen mit Behinderungen*. September 2022. Verfügbar unter https://jobinklusive.org/2022/09/01/inklusive-ausbildung-worauf-kommt-es-an/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugendliche-ohne-hauptschulabschluss-1

Rehbold, R. R. (2024). *Zurück in die Zukunft: Fachkräftebedarf und Unternehmensnachfolge sichern mit dem Rückblick auf Ketten individueller Entscheidungen Fachkräftesicherung* in: Hrsg.: Gerholz, K.-H.; Annen, S.; Braches-Chyrek, R.; Hufnagl, J.; Wagner, A., – *Zukunftsweisende Qualifizierung, gesellschaftliche Teilhabe und Integration durch berufliche Bildung*, bwp@ Spezial HT2023 - Januar 2024, Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ht2023/rehbold_ht2023.pdf

Rimpler, R. (2022). *Sonderumfrage "Ausbildungssituation im Handwerk". Zentralverband des Deutschen Handwerks.* Verfügbar unter: https://www.zdh.de/ueber-uns/fachbereich-wirtschaft-energie-umwelt/sonderumfragen/sonderumfrage-ausbildungssituation-im-handwerk/

Schönfeld, G.; Wenzelmann, F.; Pfeifer, H. (2024). *Struktur und Aufwand des betrieblichen Ausbildungspersonals: Empirische Analysen auf Basis der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebungen*. Version 1.0, Bonn, 2024. Verfügbar unter https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-782659

Schwenkenbecher, J. (2024). *Warum die psychische Krise der Jugendlichen so bedrohlich ist* In: Die ZEIT, 14. August 2024. Verfügbar unter https://www.zeit.de/gesundheit/2024-08/psychische-probleme-jugendliche-ursachen-massnahmen-experten?freebie=d67696b1

überaus Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf (2019, 19. Dezember). *Jede(r) Dritte ohne Berufsabschluss*. https://www.ueberaus.de/

Visser, L., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2018). Komorbidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten: ein Literaturüberblick. *Lernen und Lernstörungen*, 8*(1)*, 7–20. https://doi.org/10.25656/01:17755

Vollmer, K.; Frohnenberg, C. (2014). *Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2014. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7407*

Vollmer, K. (2024). *Nachteilsausgleich in der Berufsbildung: Schlüssel und Stellschraube für Inklusion und Fachkräftequalifizierung.* Aktuelle Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2024. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19689

Wieland, C. & Dohmen, D. (2021). Über die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit niedriger Schulbildung. In DKJS Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), *Die Übersehenen am Übergang in die Ausbildung. Es darf niemand verloren gehen.* Verfügbar unter: https://www.dkjs.de/uploads/tx_lfnews/media/DKJS_22Prozent-Die_UEbersehenen_am_UEbergang_in_die_Ausbildung.pdf

Wilson, A. J., Andrewes, S. G., Struthers, H., Rowe, V. M., Bogdanovic, R., & Waldie, K. E. (2015). *Dyscalculia and dyslexia in adults: Cognitive bases of comorbidity*. *Learning and individual differences*, *37*, 118-132

ZDH (2022). *Hohe Ausbildungsqualität im Handwerk – Lerndefizite als Herausforderung,* ZDH kompakt, September 2022. https://www.zdh.de/

ZDH (2023, 09. Mai): *Handwerk will ausbilden. Die Ausbildungsbereitschaft der Handwerksbetriebe ist ungebrochen hoch und liegt über der in anderen Wirtschaftsbereichen*. https://www.zdh.de/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH). (o. D.). Ausbildungsqualität in Handwerksbetrieben (primAQ). ZWH. https://zwh.de/angebote/ausbildungsqualitaet-in-handwerksbetrieben-primaq/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sebastian Hennings

Inklusion am Arbeitsplatz am Beispiel des Bundesverwaltungsamtes: Erfahrungen aus der Sicht eines Legasthenikers

Dieser Beitrag beleuchtet meinen persönlichen Werdegang und zeigt auf, wie es mir trotz der Herausforderungen meiner Legasthenie gelungen ist, einen erfolgreichen Berufsweg im öffentlichen Dienst als Beamter im Bundesverwaltungsamt einzuschlagen. Beginnend mit meiner Schulzeit und dem Studium an der Hochschule, über die ersten Schritte im Berufsleben bis hin zur aktuellen Anstellung im Bundesverwaltungsamt, behandelt dieser Beitrag, wie ich nach anfänglichen Herausforderungen dank digitaler Entwicklungen und Unterstützung meiner Familie und Vorgesetzten meine schulischen und beruflichen Ziele erreichen konnte.

1 Ich bin Legastheniker und spreche drüber!

> „Sei nicht dumm und merk dir bloß: Namenwörter schreibt man groß!"
>
> "Lesen stärkt die Seele"
> – Voltaire –
>
> „Die Kompetenz Lesen und ein Verständnis von Literatur sind wichtige Schlüssel zum gesellschaftlichen und kulturellen Miteinander."
> – Vanessa Reinwand –
>
> „Rechtschreibung ist nicht so wichtig, aber man muss sie können."
> – Hans Glinz –

Nehmen wir alle Zitate und fügen sie zu einer perfekten Stigmatisierung zusammen, müsste ich mich wie folgt vorstellen: Sebastian Hennings, 38 Jahre, dumm und seelenlos. Ein kultureller Einzelgänger und beruflich und privat nicht integriert.

Aber zum Glück ist das nur eine Stigmatisierung und wie so oft ziemlich ungenau. Dennoch habe ich in jeder Stufe meiner Entwicklung vom Kind hin bis zum berufstätigen Erwachsenen immer vor Augen geführt bekommen, was ich angeblich nicht kann oder was ich nicht bin, auch wenn sich im Nachgang herausstellte, dass dies falsch war.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Daher nun meine korrekte Vorstellung. Sebastian Hennings 38 Jahre, verheiratet, eine Tochter, Bachelor of Arts der Betriebswirtschaft im Gesundheitswesen mit einem veröffentlichten Fachbuch zum Thema Qualitätsmanagement in Arztpraxen. Nach dem Studium tätig in der freien Wirtschaft und letztlich mit einem beruflichen Wechsel in den öffentlichen Dienst. Zu Beginn als Tarifangestellter, seit 2022 dann Beamter auf Lebenszeit im gehobenen Dienst der Bundesrepublik Deutschland. Und das alles mit einer kleinen Besonderheit: Ich bin Legastheniker und spreche drüber!

2 Wo geht's zur Schule und wie geht es dann weiter?

Wenn ich heute auf meine schulischen Erfahrungen zurückblicke, bleiben die positiven Ereignisse im Langzeitgedächtnis verankert, während die negativen zunehmend verblassen. Dennoch sind für mich einige Ereignisse noch immer sehr präsent. Heutzutage betrachte ich sie aber nicht mehr ausschließlich als positiv oder negativ, denn sie haben mich letztlich geprägt und zu dem Menschen gemacht, der ich jetzt bin.Es haben sich, wie bei allen Ereignissen im Leben, auch aus meinen schulischen Erfahrungen Stärken und Schwächen entwickelt, je nachdem wie man sie bewertet. Interessant ist es jedoch zu erwähnen, dass bereits früh Anzeichen auftraten, die ein häufiges Vorurteil gegenüber Legasthenikern entkräften: die Annahme, sie seien faul oder unintelligent und könnten deshalb nicht schreiben. Oder man unterstellte, dass sie nicht aufmerksam seien und kein Interesse am Lernen zeigten. Für mich war dieses Vorurteil stets paradox, da es im Gegenteil zu meiner intrinsischen Motivation stand, etwas Neues zu lernen, stets neugierig zu sein und mir aktiv Wissen anzueignen.

Während meine Klassenkameraden:innen sämtliche Spieler ihrer Lieblings-Bundesligamannschaft in das Sammelalbum klebten, fand ich es viel interessanter mich mit den unterschiedlichen Epochen der Dinosaurier auseinanderzusetzen. Ich wollte wissen, wann welcher Dinosaurier gelebt hat und wie sein lateinischer Name ausgesprochen wird. Allerdings konnte ich mir dieses Wissen nicht allein durch Lesen aneignen, sondern war darauf angewiesen, dass mir jemand vorlas. Warum mir damals schon akustisches Lernen so viel leichter fiel, war mir und meiner Familie zu diesem Zeitpunkt noch unklar.

Ich glaube, das verbindende bei Legasthenikern ist, dass es keinen bestimmten Zeitplan oder Zeitpunkt gibt, an dem man sagen kann: „Von da an war ich Legastheniker". Es gab keinen Morgen an dem ich aufstand und die Welt war plötzlich anders. Eine Diagnostik erfolgt oft in fortgeschritte-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nen Schuljahren, sodass die vorangegangene Zeit bereits durch die Ausprägung der Legasthenie beeinflusst ist, aber leider nicht angemessen erklärt werden kann. Daher greift man auf Vergleiche und gesellschaftliches Halbwissen zurück, was einen enormen Druck schon auf die kleinsten Mitglieder im Schulsystem ausübt. Das betrifft Lehrpersonal, Eltern, Mitschüler:innen und letztlich auch die Betroffenen selbst. Man weiß es nicht besser, von außen ist es nicht erkennbar. Es fehlen keine Gliedmaßen, es gibt keine offensichtlich traumatischen Erlebnisse, die alles erklären könnten. Auch für die Diagnostik gibt es keine einfachen Speicheltests, die 15 Minuten später ein Ergebnis liefern. Aber trotzdem bestehen die Herausforderungen und prägen einen Menschen nachhaltig.

2.1 Vorschule, Grundschule, Realschule – „Housten, we have a Problem"

Wie bereits erwähnt wurde, ist das Thema Legasthenie für Betroffene nicht sofort präsent und erkennbar. Daher freute ich mich als Kind unbeschwert auf das Lernen, obwohl der Kindergarten für mich nichts Besonderes war. Jeder Mensch ist jedoch individuell, und so konnte ich es kaum erwarten, etwas zu lernen, das nicht mit Klatschen und Singen zu tun hatte. Rückblickend zeigten Vorschule und Grundschule allerdings bereits Indikatoren für kommende Herausforderungen. Obwohl ich ein absoluter Fan der Mathematik war – meine damalige Lehrerin erkannte dies und gab mir Rechenaufgaben aus höheren Klassen, um mich zu fördern –, erschloss sich mir das Lesen und Schreiben nie so richtig. Egal wie viel Zeit ich investierte und wie sehr meine Eltern zusätzlich mit mir lernten, die Fehler blieben bestehen.

In der Grundschule wurde meine Schwäche oft damit abgetan, dass ich in anderen Bereichen schneller lernen würde oder einfach mehr Zeit und Arbeit noch in Rechtschreibung und Lesen investieren müsse.

Häufig – besonders bei den ersten Diktaten, hörte ich Sätze wie „Ist doch nicht schlimm, beim nächsten Mal lernst du einfach besser, dann wird das schon werden." Oder „Wenn du dich genauso anstrengst wie in Mathematik, bekommst du das mit Leichtigkeit hin". Diese Aussagen trafen mich bereits damals. Denn in meiner Wahrnehmung fand ich darin keinen Trost. Vielmehr verstand ich dies als Angriff auf mich, da unterschwellig mitschwang, dass eigentlich ich das Problem sei, weil ich nicht genug getan habe.

Nicht nur ich, sondern auch meine Eltern waren hilflos. Um mich zu motivieren, bekam ich die schönsten Kinderbücher geschenkt, aber die Begeisterung erschloss sich mir nicht durch eigenes Lesen. Ich empfand das Lesen als überaus anstrengend, Buchstaben tanzten und der Inhalt schöner Geschichten wanderte vom Lesen einfach nicht in mein Gedächtnis. Konnte

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ich aber zuhören und darüber sprechen, stillte das meinen Wissensdurst etwas. Heute weiß ich, dass dies ein typisches Phänomen der Legasthenie ist. Damals war ich oft traurig, wenn alle von ihren Lieblingsbüchern schwärmten und betonten, wie wichtig doch Lesen sei. Als Folge versuchte ich Texte, die vorgelesen werden sollten, auswendig zu lernen und dann vorzutragen. Ein Lehrer bemerkte dies und sagte meinen Eltern darauf hin „Ihr Sohn soll das Vorlesen und nicht das Auswendiglernen lernen.". Dies ist ein typisches Beispiel für die Ausprägung meiner Legasthenie, der Versuch, Brücken zu bauen und Automatismen zu schaffen. Für mich war und sind das Zuhören und Speichern einfacher. Auswendig lernen fällt mir bis heute leicht, und es fasziniert mich, wie Menschen erstaunt reagieren, wenn ich Protokolle ohne umfangreiche Mitschriften aus dem Gedächtnis erstelle. Eine Herausforderung bleibt jedoch: Schreibe ich schnell und denke nicht darüber nach, wird mein Schriftbild so schlecht, dass ich meine eigene Schrift kaum lesen kann. Konzentriere ich mich darauf, sauber und fehlerfrei zu schreiben, entgehen mir Informationen des Gesprächs.

Mit dem Ende der Grundschule mussten meine Eltern eine wichtige Entscheidung treffen: Wo und wie sollte meine schulische Laufbahn weitergehen? Die Lehrer:innen betonten, dass Mathematik meine absolute Stärke sei, aber meine Defizite in den Fächern Deutsch und Englisch zu gravierend seien, um auf ein Gymnasium zu wechseln. Natürlich würde man mich auch nicht als Hauptschüler sehen, in Niedersachsen gab es zu dem Zeitpunkt noch die Orientierungsstufe, nach der man sich genauer festlegen konnte. Meine Eltern entschieden sich zum Glück dafür, mich in Nordrhein-Westfalen zur Schule zu schicken. Sie befürchteten, dass ich in einem großen Pool der Orientierungsstufe mit meiner Herausforderung noch weiter in einen Druck- und Versagenszyklus geraten würde. Der Föderalismus im Schulsystem war damals noch stärker ausgeprägt, aber die Überlegung, mit einer Schule die sowohl Realschule und Gymnasiums vereinte und einen späteren Wechsel ermöglichte, hier Klarheit zu schaffen, überzeugte meine Eltern.

Also startete ich in die fünfte Klasse mit der Sorge, was mich erwarten würde. Und wie nicht anders zu vermuten, begann ich mit Fünfen und Sechsen in Fächern wie Deutsch und Französisch. Nur Englisch bildete eine kleine Ausnahme, hier konnte ich mich mit einer Vier positionieren. Auch in anderen lernintensiven Fächern mit fachlichem Inhalt konnte ich mich besser stellen, hier gab es die Tendenz zu Einsen und Zweien. Dennoch setzte der Rotstift des Lehrers oft an, begleitet mit einem kleinen Vermerk: „Achte doch mal bitte auf deine Rechtschreibung!" das verunsicherte mich jedes Mal wieder.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Warum kann ich das nicht? Ich mache das doch nicht extra! Bin ich zu dumm? Klassenkamerad:innen und Freund:innen, die es nicht besser wussten, fragten mich: „Warum machst du das so? Warum schreibst du das falsch an die Tafel? Wieso schreibst du deine Hausaufgaben so schlecht? Warum liest du so miserabel vor? Du willst das wissen, du kannst ja noch nicht mal richtig schreiben!". All dies führte zu einem immensen Druck und Selbstzweifeln. Man fühlt sich klein, weil man scheinbar einfache Dinge, die gesellschaftlich als selbstverständlich gelten, nicht beherrscht.

2.2 Der richtige Zeitpunkt ist Gold wert

Lehrer:innen verfügen über ein gewisses Machtpotenzial, das oft unterschätzt wird. Es ist nicht meine Absicht, jemandem Vorwürfe zu machen. Wenn ich etwas nicht weiß, verhalte ich mich entsprechend und greife manchmal auf meine Erfahrungswerte zurück, auch wenn sie nicht immer zutreffend sind.

Leider wurden meine Schwierigkeiten jedoch oft darauf zurückgeführt, dass ich nicht bereit sei, Arbeit zu investieren oder einfach keine Lust hätte, diese Fehler abzustellen.

Gleichzeitig kann man als Betroffener Glück haben. In der siebten Klasse bekam ich einen neuen Deutschlehrer, der meine Eltern auf einem Elternsprechtag nach meinen Leistungen in anderen Fächern und meinem Alltag zu Hause befragte. Als meine Eltern darauf hinwiesen, dass mir die anderen Fächer deutlich besser liegen und ich zu Hause sehr viel Zeit mit dem Lernen verbringe, ich Hörspiele zu allen möglichen Themen liebe, weil das Lesen mir schwerfällt, konnte er aufgrund seiner Erfahrung eins und eins zusammenzählen und empfahl meinen Eltern den Kontakt zu einem Facharzt für Legasthenie. Dieser Lehrer sah ein Kind, das sich von der breiten Masse unterschied und wollte wissen warum. Meine Eltern handelten schnell, da sie sahen, wie jede schlechte Note und jeder Druck zu Selbstzweifeln und Unlust an der Schule führten und ich immer trauriger wurde. Tage, an dem ich morgens unter unbestimmten Krankheitssymptomen litt, häuften sich, Übelkeit oder Fieber traten ohne klaren Bezug auf. Kleinigkeiten, wie die Frage nach den Erlebnissen des Schultages oder Fragen nach dem Umfang der Hausaufgaben, sorgten für Streit zwischen mir und meinen Eltern, weil es ein gereiztes Klima von der Schule über die Hausaufgaben im immer wiederkehrenden Zahnrad des Versagens gab.

Der Arzttermin mit den zugehörigen Untersuchungen änderte alles für mich. Der Arzt sagte nach den Tests zu mir: „Erst einmal das Wichtigste – du bist nicht dumm, im Gegenteil, du hast einen überdurchschnittlichen IQ. Nur dein Gehirn arbeitet anders, als es das üblicherweise bei den

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

meisten Menschen tut." „Du hast Legasthenie, das ist nichts Schlimmes, dass macht dich nur zu etwas Besonderem, und es gibt viele besondere Menschen, die Legastheniker sind. Und du wirst genauso besonders sein, weil wir dir jetzt helfen können." Ich kann gar nicht beschreiben, wie viel Last mir alleine durch die Diagnose von den Schultern gefallen ist. Sämtliche Emotion der letzten Jahre, brachen in dem Moment aus mir heraus. Meine Eltern, die mein Leiden oft nur hilflos miterlebten, hatten nun ebenfalls Gewissheit darüber, was los ist und wie man damit umgehen kann.

Diese Diagnose führte zu Veränderungen. Zum einen hatte ich die Möglichkeit, in der Schule die Rechtschreibung für die nächsten Klassen nicht mehr berücksichtigen zu lassen. Zum anderen bedeutete es für mich eine Chance, an meiner Situation zu arbeiten. Ich bin dankbar, dass meine Eltern sich für eine tolle Kinderpsychologin entschieden hatten, die mich jede Woche unterstützte. Für mich war es immer ein Termin auf den ich mich freute, um in meinem damaligen kindlichen Verständnis an mir zu arbeiten, dass diese „blöde" Legasthenie verschwindet. Heute weiß ich, dass die Psychologin weit mehr für mich getan hat. Sie hat die Grundlage dafür gelegt, dass ich mit einem gesunden Selbstvertrauen und einer entsprechenden Selbstwahrnehmung nicht mehr traurig und unsicher bin, sondern zu meiner Legasthenie stehen kann, ohne dass sie mich zurückhält.

2.3 Legasthenie? Ist das Kunst oder kann das weg?

Das erleichternde Gefühl, zu wissen, dass ich Legastheniker bin und deshalb an einigen Punkten Schwierigkeiten hatte, gab mir die Hoffnung, dass jetzt alles einfacher würde. Leider zeigte sich jedoch ein Problem: Wie geht eine normale Schule mit dieser Erkenntnis um? Lehrpläne sahen vor, dass gewisse Parameter wie Diktate und Rechtschreibung Teil der Bewertung sind. Wie kann man einen Legastheniker trotzdem benoten, oder beruft man sich einfach auf die Klausel im Zeugnis, dass eine entsprechende Benotung nicht möglich war?

Selbst kreative Vorschläge meinerseits und meiner Eltern, wie zusätzliche Hausaufgaben, Aufsätze oder sonstige Ideen, wurden abgelehnt. Man argumentierte, dass dies ein Einzelfall sei und sich somit stark von der Allgemeinheit abweicht, wodurch die anderen Kinder ohne Legasthenie benachteiligt werden könnten. Man befindet sich also in einer Struktur, deren Anforderungen man aufgrund seiner Diagnose nicht erfüllen kann. Fallbezogene Lösungen oder individuelle Ansätze waren nicht vorhanden.

Aber auch hier zeigt sich erneut der Dauerrhythmus dieses Zwiespalts zwischen der Wahrnehmung - wenn jemand nicht schreiben kann, ist er faul – und der Realität, in der ein Legastheniker bereit ist, mehr zu leisten

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und über die vorgegebenen Bedingungen hinauszugehen, um den Anforderungen des Systems gerecht zu werden.

2.4 Mein Ziel ist klar, aber wie komme ich dahin?

In der 10 Klasse, dem Abschlussjahr der Realschule, ergab sich eine weitere Herausforderung. Zur damaligen Zeit war eine Berücksichtigung der Legasthenie für das Fach Deutsch nur bis zum Ende der neunten Klasse möglich. Somit musste ich in meinem Abschlussjahr wieder mit einem *normalen* Maßstab bewertet werden. Nur im Fach Englisch konnte die Rechtschreibung weiter außen vor bleiben.

Mein Ziel war es, das Abitur zu machen, um hinterher studieren zu können, denn Lernen und Wissen aneignen war nach wie vor etwas, das mich definierte. Das Ergebnis war jedoch, dass mein Abschlusszeugnis sich aufgrund meiner Deutsch-Note und teilweise auch in anderen Fächern, in denen nun die Rechtschreibung wieder berücksichtigt wurde, im Schnitt um 2 Noten verschlechterte. Mein Wunsch, weiter zu lernen und das Abitur anzustreben, wurde immer schwieriger. Allen wahr bewusst, dass ich Legastheniker bin, aber trotzdem wäre meine Rechtschreibung im Vergleich zu allen Nicht-Legasthenikern deutlich schlechter und müsse auch wieder so bewertet werden.

Es gab also für mich kaum Möglichkeiten, an dieser Situation etwas zu ändern, denn auch mehr Leistung war wieder nicht vorgesehen oder möglich. Also versuchte ich mein Glück, meine Note durch die im Lehrsystem vorgesehene Nachprüfung im Fach Deutsch zu verbessern. Wie zu erwarten, glückte dies trotz Lernmarathon nicht ausreichend. Die Eingangsvoraussetzung für das Abitur war nicht erreicht. Mir wurde daher vorgeschlagen, die 10. Klasse einfach zu wiederholen. Da ich bereits meinen Realschulabschluss hatte und nur so die Möglichkeit bestand, meine Note doch noch zu verbessern, entschied ich mich *freiwillig* zu wiederholen. Nach dem ersten Halbjahr war aber ersichtlich, dass diese Maßnahme keinerlei Erfolg versprach. Im Gespräch mit dem damaligen Lehrer wurde mir vermittelt, dass dies wenig Sinn hätte. Warum ich mir so einen Druck machen würde? Und dass dieser Druck wahrscheinlich von meinen Eltern komme. Aus seiner Sicht würde ich ein Studium so nicht schaffen, er sehe einen handwerklichen Beruf als die richtige Wahl für mich.

Das warf mich völlig aus der Bahn, denn es war allein mein Wunsch, mich weiterzubilden und mich nicht durch die Legasthenie zurückhalten zu lassen. Meine Eltern haben mich dabei immer unterstützt, aber das hätten sie auch getan, wenn ich gesagt hätte, dass ich keine Lust mehr auf Schule habe. Eine Aussicht auf Verbesserung gab es nicht und da ich

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

bereits den Realschulabschluss in der Tasche hatte, entschied ich mich mit meinen Eltern dazu, das Wiederholungsjahr abzubrechen. Ich begann Bewerbungen zu schreiben, immer mit dem Gedanken im Hinterkopf, mich dort weiterzuentwickeln. Bewerbungen bei der Bundeswehr und der Polizei scheiterten allerdings am obligatorischen Einstellungstest mit schriftlichem Ausdrucksvermögen und Rechtschreibung im Aufsatzformat.

Neben zahlreichen Absagen erhielt ich auch vereinzelte Einladungen zu Bewerbungsgesprächen, bei denen immer ein Thema die schlechten Deutsch-Noten waren. Niemand fragte nach meinen Stärken, sondern immer wieder nach meinen Schwächen. Sprach ich über meine Legasthenie, kam meistens nur ein ach so und es wurde thematisch totgeschwiegen. Mein negatives Highlight war die Frage, wie lange denn meine Familie und ich schon deutsche Staatsbürger seien. Man hatte sich gedacht, dass sich damit meine schlechte Deutschnote begründen ließe. Für mich persönlich war klar, dass ich mich von meiner Legasthenie nicht definieren lassen möchte. Mein Weg im Bildungssystem sollte hier nicht zu Ende sein. Ich nutzte also die Zeit mit meinen Eltern, um einen Weg zu finden, wie es für mich weitergehen könnte. Neben dem Abitur gab es ja noch andere Wege, wie die Fachhochschulreife über die höhere Handelsschule zu erreichen. So entschloss ich mich, diesen Weg zu gehen, im Wissen, dass es auch hier wieder Einschränkungen geben würde, da der direkte Zugang zur Universität verschlossen blieb.

Meine Eltern und ich suchten gezielt nach Schulen, die sich mit dem Thema Legasthenie auseinandersetzen. Häufig endete diese Suche bei privaten Anbietern, Internate für Legastheniker fanden sich im europäischen Ausland und waren wegen der hohen Kosten nicht finanzierbar.

Ein Wirtschaftsinternat allerdings war glücklicherweise regional nicht weit entfernt und bot uns im Dialog die Möglichkeit, sich mit dem Thema und mir individuell auseinanderzusetzen. Sollte es Bedarf geben, würde neben der reinen Schulzeit eine Hausaufgabenbetreuung ähnlich der Internatsbetreuung erfolgen, um bei Schwierigkeiten gegensteuern zu können. Auch die Erklärung, dass sich hier mehr auf meine Stärken fokussiert werde als auf meine Schwächen, war für mich ein schlagendes Argument. Somit startete ich in die höhere Handelsschule und musste mich nur damit anfreunden, dass vielleicht meine Leistungen in Deutsch, Spanisch und Englisch unter meiner Legasthenie leiden würden, aber Vertiefungen in BWL, Mathematik, Wirtschaftsinformatik sowie Volkswirtschaftslehre, dies auffangen könnten.

Ich hatte großes Glück, dass die Lehrer:innen in dieser Schulform genug Ermessensspielraum hatten, um individuelle Ansätze umzusetzen. Ich konnte Zusatzaufgaben wie Referate in meine Benotung einfließen las-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sen, sodass ich am Ende erfolgreich die höhere Handelsschule abschließen konnte. Dennoch brachte die vorhandene Schulstruktur eine Reihe von unüberwindbaren Herausforderungen mit sich. Mein Interesse für Volkswirtschaftslehre zeigte sich deutlich in der Schulzeit. Es war mein thematisches Lieblingsfach, aber ein Studium der Volkswirtschaftslehre als Hauptfach war vorrangig den Universitäten vorbehalten. Mit der Fachhochschulreife war ein Weg, wenn überhaupt, nur über die Betriebswirtschaftslehre möglich. Somit musste ich hier einen Kompromiss für mich finden. Ich bewarb mich auf einen Studienplatz an der Fachhochschule Osnabrück für den Studiengang Betriebswirtschaft im Gesundheitswesen. Mir war bewusst, wenn ich im Studium erfolgreich sein möchte, dann musste ich mich in irgendeiner Weise spezialisierter darstellen, denn als reiner Betriebswirt wäre ich wieder einer von vielen, der dazu auch noch Legasthenie hat.

2.5 Studieren? Worum geht es hier eigentlich?

> „Eine Investition in Wissen bringt immer noch die besten Zinsen."
> - Benjamin Franklin-

Trotz der verschiedenen Herausforderungen, die das Schulsystem für einen Legastheniker mit sich brachte, fühlte ich mich nun endlich angekommen. Hier ging es nicht um vorgefertigte Strukturen, sondern allein darum, sich Wissen anzueignen und eigene Stärken zu entwickeln – so zumindest meine Einstellung und meine Motivation vor dem ersten Semester. Ich erinnere mich daran, dass ich mich auf meine 1. Prüfung richtig gefreut habe: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Der Inhalt bestand aus den elementarsten Formeln und Berechnungen, um unternehmerischen Erfolg darzustellen – also eher mathematische Inhalte, die nun meine Stärke sein sollten. Es war jedoch enttäuschend, als ich die Klausur zurückbekam und es einen Punktabzug wegen der Rechtschreibung gab. Das war ein richtiger Dämpfer für mich, denn inhaltlich hatte ich alles richtig gemacht, das Ergebnis stimmte. Dennoch reichte es nicht für eine erfolgreiche Note. Also suchte ich das Gespräch mit dem Professor und fragte, was er von mir erwartete, worauf es in der Klausur eigentlich ankam, was relevant war und was nicht. Seine Interpretation war, dass ich nicht motiviert genug war, auf die Rechtschreibung zu achten.

Daraufhin beschloss ich, ab dem 2. Semester auf meinen Klausurbogen ergänzend zum Namen und der Matrikelnummer folgenden Satz zu schreiben – in gewisser Weise aus trotz gegen das Establishment: „Entschuldigen Sie den Mehraufwand bei der Prüfung meiner Arbeit, denn ich bin Legastheniker und deswegen können sich manchmal Rechtschreibung und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schriftbild negativ auswirken. Hierfür möchte ich mich entschuldigen. Das hat nichts mit meiner Motivation zu tun." Ich erhielt zwar keine Rückmeldung darauf, noch hatte ich eine erwartet, aber zumindest erkannte ich für mich selbst eine gewisse Befreiung darin, offen damit umzugehen. Ein Professor bestellte mich aber dann in sein Büro und sagte mir, dass er großen Respekt vor dem hat, was ich gemacht habe. „Das konnte ich nie, im Studium offen zu meiner Legasthenie stehen", erklärte er. Er gab mir dann einen Satz mit auf den Weg, der mich motivierte. „Herr Hennings, Sie sind sehr gut, in dem, was Sie hier tun, wenn Sie das weiterverfolgen, dann werden Sie Erfolg haben und dann finden Sie genug andere Menschen, die für Sie schreiben!". Es motivierte mich zu sehen, dass ich mit meinen Sorgen und Herausforderungen nicht allein war. Dennoch war ich zu diesem Zeitpunkt noch weit davon entfernt zu sagen, dass jemand anderes für mich schreiben würde. Ich brauchte also immer individuelle Lösungen, die mir bei meiner Herausforderung halfen.

2.6 Jedes Problem sucht nach einer Lösung.

Als mein Studium zu Anfang des Millenniums begann, war der unaufhaltsame Trend der Digitalisierung noch weit entfernt. Ein Großteil der Studienunterlagen bestand noch aus 200-seitigen Zettelsammlungen, die mühsam kopiert und geheftet wurden. In vielen Vorlesungen war es nicht üblich oder gestattet, einen Laptop mitzunehmen. Also musste ich vieles handschriftlich festhalten oder – wie bereits angedeutet - genau zuhören, was jedoch oft als Desinteresse interpretiert wurde. Ich hatte zwar immer einen Zettel mit Stift dabei, aber oft keine Niederschrift. Während meines Studiums habe ich verschiedene Lernmethoden ausprobiert. Da ich akustisch gut lernen kann, habe ich teilweise Texte aus Büchern abgetippt und mir vorlesen lassen. Dies klang dann meistens so als hätte ich gerade ein Erpresserschreiben verfasst, das nun blechern und vom Tonband übers Telefon abgespielt wird. Aber es half mir besonders dabei, bei komplexen Sachverhalten Inhalte zu erfassen. Jüngere Professor:innen begannen, ihre Unterlagen in digitaler Form zur Verfügung zu stellen, was mir das Abschreiben ersparte.

Es ist schon spannend, wie sehr sich die technologischen Innovationen seitdem entwickelt haben. Dank künstlicher Intelligenz und Spracherkennung des Smartphones ist der Alltag heute für viele Legastheniker:innen leichter zu bewältigen. Ich glaube auch deshalb ist es heute für Legastheniker:innen einfacher, ihre Herausforderung vor der Öffentlichkeit geheim zu halten. Es gibt mittlerweile auch für kleine Probleme mehr verfügbare Hilfsmittel – nicht perfekt aber verfügbar.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ein weiteres Problem, das ein Studium als Legastheniker für mich mit sich brachte, war der Faktor Kosten. Da ich aufgrund meiner Herausforderung Texte öfter lesen musste und nicht so schnell verinnerlichen konnte, entschied ich mich häufiger dafür, Fachbücher direkt zu erwerben und sie für mich in meinem Tempo dauerhaft zugänglich zu machen, anstatt sie in der Bibliothek auszuleihen. Damals musste ich noch den Buchhändler vor Ort aufsuchen, da der Internethandel Anfang der 2000er noch nicht so omnipräsent wie heute war, geschweige denn der Vertrieb von kostengünstigeren gebrauchten Büchern. Neben diesen Hilfsmitteln ging ich irgendwann dazu über, immer wiederkehrende Textbausteine zu sammeln und in Dokumenten abzulegen, um sie für Hausaufgaben oder Projekte vorzubereiten.

Während Gruppenarbeiten übernahm ich bewusst die Moderation, um nicht derjenige zu sein, der Informationen auf einem Flipchart sammelt. Das mag von manchen als Macht verliebt oder selbstsicher wahrgenommen worden sein, war aber für mich Mittel zum Zweck, um die Auswirkungen meiner Legasthenie zu verstecken. Das Ergebnis ist, dass sich daraus für meinen beruflichen Alltag eine Stärke entwickelt hat, Verantwortung zu übernehmen, Führung zu übernehmen und zielorientiert Lösungen zu finden.

Die letzte große Herausforderung im Studium war die 70 Seiten umfassende wissenschaftliche Abschlussarbeit. Die damaligen technischen Hilfsmittel wie Rechtschreibprüfungen und die ersten Ansätze von Diktierlösungen waren zwar hilfreich, aber der erhöhte Aufwand für das Lesen und Zusammenstellen von Informationen beanspruchte viel Zeit. Mein Umfeld bekam mich damals wenig zu Gesicht und der Zeitraum für private Aktivitäten ging gen Null. Vor der Abgabe habe ich die Arbeit im Familienkreis überprüfen lassen und mich dann entschieden, sie professionell ins Lektorat zu geben. Dies bedeutete einen zusätzlichen Zeitaufwand, der in meine Frist für die Erstellung der Abschlussarbeit eingerechnet werden musste. Es bestand keine Möglichkeit, diesen Zeitraum aufgrund meiner Legasthenie zu verlängern, ich hatte also rund zehn Tage weniger Zeit für meine Abschlussarbeit. Umso mehr freut es mich heute, dass ich nach Abschluss dieser ganzen Mühen ein so positives Feedback zu meiner Arbeit erhalten habe. Sie bildete die Grundlage für die Umsetzung eines Fachbuches zum Thema Qualitätsmanagement in Arztpraxen. Der Legastheniker hat ein Buch geschrieben – wie Sie sich sicherlich denken können hat mir das eine Menge Sorgen und Ängste für meine Zukunft genommen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3 Der Start ins Berufsleben

Nach dem Studium stellte sich die große Frage: Wie geht es weiter? Wie kann der Einstieg ins Berufsleben erfolgen, welche Herausforderungen gibt es und was könnte mir liegen? Direkt nach dem Studium hätte ich nie daran gedacht, dass ich heute in einem Dienstverhältnis als Beamter der Bundesverwaltung mit vielen schriftlichen Tätigkeiten sein würde. Das wäre mir zu dem Zeitpunkt sicherlich nicht eingefallen. Dennoch bin ich heute dank der digitalen Entwicklung und vor allem durch die großartige Unterstützung meiner Vorgesetzten und meines Dienstherren in der für mich idealen beruflichen Situation, in der ich mich und meine Stärken frei entfalten kann.

Der Weg vom Studium in die Berufswelt gestaltete sich etwas komplizierter als gewünscht. Mit dem Wissen um meine Legasthenie entschied ich mich für berufliche Perspektiven, in denen nicht unbedingt das schriftliche im Vordergrund stand. So habe ich es als wichtig erachtet, dass meine Kommunikationsfähigkeiten gefragt waren. Deshalb entschied ich mich für Traineeprogramme in der Versicherungsbranche und bewarb mich in Unternehmensberatungen, in der Hoffnung, dass hier ebenfalls die verbale Kommunikation im Vordergrund stünde. Aus den Erfahrungen vor meinem Studium war mir bewusst, dass das Thema Legasthenie früher oder später wieder präsent sein würde und ich wollte verhindern, dass es mir die Chance nimmt, mich vorzustellen und ich im Vorfeld aussortiert werde. Somit entschied ich mich dazu, zweigleisig zu fahren: einerseits meine Bewerbungen selbst zu verfassen, mit dem Risiko von Rechtschreibfehlern, andererseits einen kommerziellen Anbieter zu nutzen, der mir meine Bewerbung erstellte. Die Einladungsquote zu Bewerbungsgesprächen mit dem kommerziellen Anbieter lag bei fast 85 %, im Vergleich zu null Prozent bei meinen eigenen Bewerbungen.

Die Gespräche verliefen meist sehr positiv, vereinzelt kam das Thema Legasthenie zur Sprache, aber wie auch schon bereits in früheren Bewerbungsgesprächen wurde dies schnell umgangen und nicht weiter thematisiert. In einigen Assessment Centers und Gruppenarbeiten wurde ich jedoch aufgrund meiner Rechtschreibfehler meiner Wahrnehmung nach schnell aussortiert. Bei einem Assessment Center eines der größten deutschen Versicherer gelang es jedoch, durch Fachwissen aus dem Gesundheitsbereich und Softskills zu punkten und ich begann dort als Trainee. Rückblickend war das ein Mehrwert für meine Entwicklung. Ich konnte an meinen Stärken arbeiten und erkennen, dass mich meine Legasthenie nicht von meinen Zielen abhalten sollte. Ich erwarb weitere Abschlüsse als Finanzanlagenfachmann, sowie Versicherungsfachmann der IHK, doch erkannte ich,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dass das nicht unbedingt die berufliche Perspektive war die ich bis zum Rentenalter langfristig verfolgen wollte.

Also entschied ich mich zu einer Umorientierung. Dies war der Start in den öffentlichen Dienst, in einem Bereich, der wiederum von der Kommunikation lebt: als Arbeitsvermittler der Bundesagentur für Arbeit. Ich war speziell für medizinische Berufe zuständig. Dies entsprach mehr meinen eigenen Werten und die Ausprägung meiner Legasthenie trat in den Hintergrund. Ein Großteil des Schriftverkehrs basierte auf Textbausteinen und bereits vorgefertigten Schreiben. Individuelle Notizen konnten im Nachgang ohne Aufwand eingepflegt werden und zudem durch mich und etwaige Hilfsmittel kontrolliert werden – dennoch ließ es sich nicht vermeiden, dass Rechtschreibfehler auftauchten. Dies wurde zwar in meine Gesamtbewertung aufgenommen, aber nicht als Problem identifiziert, da meine sonstigen Arbeitsergebnisse den Anforderungen entsprachen.

Um dem Risiko entgegenzuwirken als unmotiviert zu gelten – und auch aus meinem eigenen Interesse heraus – versuchte ich so viel wie möglich in meine Weiterbildung zu investieren und konnte mich als Dozent für Moderation und Kommunikation etablieren. Ein Erfolg der meine Stärken noch weiter ausbauen sollte. Allerdings stand das Problem der Befristung von Stellen im öffentlichen Dienst im Raum, was nicht besonders motivierend war. In der Erkenntnis, dass der öffentliche Dienst für mich attraktiver ist als gedacht, entschloss ich mich *neue Wege* zu gehen und bewarb mich beim Bundesverwaltungsamt. Es freut mich, dass mein jetziger Dienstherr genau diesen Weg des Neuen geht und ich Teil einer so vielfältigen und wichtigen Institution sein kann. Umso treffender ist es, dass mein jetziger Dienstherr genau diese Redewendung vertritt.

Bereit, neue Wege zu gehen – nach diesem Motto handelt das Bundesverwaltungsamt seit seiner Gründung. Heute ist das Bundesverwaltungsamt der zentrale Dienstleister des Bundes mit Hauptsitz in Köln. 6.000 Mitarbeiter:innen stark hat das BVA insgesamt 23 Standorte in ganz Deutschland und erfüllt mehr als 150 verschiedene Aufgaben.

4 Ein Bewerbungsprozess ohne Schattenseiten

Auf meine Bewerbung erhielt ich zeitnah eine Einladung zum Einstellungstest in Bonn. Es gab keine spezifischen Tipps zur Vorbereitung und auch eine Internetrecherche brachte keine Klarheit. So ging ich mit einem mulmigen Gefühl dorthin. Es überrasche mich positiv, als wir in einer großen Gruppe von Bewerber:innen in einen Konferenzraum geführt wurden, in

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dem PC-Arbeitsplätze standen, an denen nun der Einstellungstest erfolgen sollte. Es war für mich im Nachhinein die perfekte Situation, da keine klassischen Rechtschreibtests durchgeführt wurden. Stattdessen ging es um Aufmerksamkeit, Zusammenhänge, Schlussfolgerungen und natürlich ein wenig Mathematik – Themen, die meinen Stärken entsprachen.

Relativ zeitnah erhielt ich einen Anruf aus der Personalabteilung, dass man mich gerne, an dem von mir gewünschten Dienstort, zum persönlichen Vorstellungsgespräch einladen möchte. Auch hier wurde nur über Fachliches diskutiert: Was ich kann, was ich erwarte und welche Möglichkeiten es gibt. Trotz der üblichen Runde von Personen im öffentlichen Dienst, darunter Vertreter:innen der Personalabteilung, Referate sowie Personalrat und Gleichstellung, fühlte ich mich wohl, als ich erwähnte, dass ich die Herausforderung der Legasthenie habe. Mir wurde signalisiert, dass dies kein Ausschlusskriterium sei, da ich bisher erfolgreich war. Dennoch wurde zu dem Zeitpunkt nicht vertieft über die Integration eines Legasthenikers nachgedacht. Der fachliche und sicherlich auch der persönliche Eindruck, den ich dort hinterließ, führte zu der Entscheidung mir die ausgeschriebene Stelle anzubieten. Ich war mehr als dankbar und erleichtert, dass während des gesamten Bewerbungsprozesses keine Fokussierung auf meine Schwäche Legasthenie erfolgte.

Auch die Unterstützung und Kommunikation, die ich bis heute erhalte, trägt dazu bei, dass meine Leistungsfähigkeit stetig steigt. Vorherige Erfahrungen hatten gezeigt, wie schnell Personen in einem Personalauswahlverfahren, die letztendlich einen erheblichen Mehrwert bieten könnten, aussortiert werden. Dies geschieht aufgrund von Parametern, die nicht unbedingt Rückschlüsse auf die Arbeitsleistung, -qualität und den unternehmerischen Erfolg zulassen.

5 Inklusion bedeutet nicht bremsen, sondern (durchaus) beschleunigen.

Bevor ich jedoch die verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten und Zusammenhänge erläutere, die mich in eine Lage versetzen, in der mein Alltag wenig bis gar nicht durch meine Legasthenie beeinflusst wird, halte ich es für sinnvoll, einen kurzen Exkurs einzulegen und meine Führungskräfte zu Wort kommen zu lassen. Sie können aus erster Hand vermitteln, was es bedeutet, einen Legastheniker zu begleiten, der offen mit seiner Herausforderung im beruflichen Alltag umgeht.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

5.1 Ist Legasthenie gleichbedeutend mit Einschränkung?

Steffen Rieg, Referatsleitung:

Als Vorgesetzter von Herrn Hennings habe ich unter anderem die Aufgabe auf seine fachliche, organisatorische, konzeptionelle und persönliche Arbeits- und Wirkweise zu blicken und diese – naturgemäß – auch zu beurteilen. Da ich Herrn Hennings nun seit über vier Jahren kenne und ihn nahezu seit den Anfängen seiner beruflichen Tätigkeit im Bundesverwaltungsamt begleiten konnte, fällt mir es mir leicht, Berührungspunkte mit seiner Legasthenie, eventuelle bestehende Vorbehalte und vor allem Einschränkung im arbeitsalltäglichen Miteinander aufzuzeigen.

Ich möchte mit letztgenanntem Aspekt beginnen, da die Frage nach den Einschränkungen durch die Legasthenie im Arbeitsumfeld am einfachsten zu beantworten ist: Es gibt keine Einschränkungen. Ich kann mir gut vorstellen, dass man bei dieser Antwort zu der Frage neigt, wie denn eine Person mit Legasthenie beziehungsweise deren Arbeitsumfeld, das von der Verschriftlichung von Verwaltungsvorgängen und Arbeitsprozessen geprägt ist, keine Einschränkungen im Tun erfährt. Und natürlich gibt es aufgrund der beschriebenen Gemengelage zu Anfang einige Aspekte, die zu berücksichtigen sind und aufgrund derer sich Handlungsbedarf generiert. So muss ein Bewilligungsbescheid, der die konkreten Rechte und Pflichten eines Zuwendungsempfangenden gegenüber dem Zuwendungsgebenden regelt, klar, verständlich und vor allem rechtssicher gestaltet sein. Orthographische Fehler in großer Anzahl können die gerade dargestellten Anforderungen konterkarieren. Gleiches gilt beispielsweise für die schriftliche Kommunikation mit (hochrangigen) Vertreter:innen der Ministerien und mit für gewöhnlich gut vernetzten Zuwendungsempfangenden.

Es ist offenkundig, dass eine solche Situation einer Lösung bedarf. Der Lösungsansatz bestand aufgrund der für die handelnden Personen unbekannten Situation zunächst in der vermeintlich naheliegendsten Möglichkeit: dem Korrekturlesen. So machte sich der unmittelbare Vorgesetzte von Herrn Hennings daran, jedes relevante Schriftstück mit Außenwirkung auf Schreibfehler zu untersuchen und diese entsprechend zu korrigieren. Es wurde schnell klar, dass dies keine tragfähige und v. a. dauerhafte Lösung sein konnte. Im Gespräch mit Herrn Hennings ergab sich die viel einfachere und vor allem für alle Beteiligten entlastende Alternative einer Sprachsoftware, die in ihrer Anwendung passgenau auf die Bedürfnisse des Anwenders reagiert und sich lernend an die jeweiligen Anforderungen anpasst. Die Nutzung dieser Software führte dazu, dass Herr Hennings keinerlei Unterstützung mehr im Umgang mit Schriftstücken benötigte.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Und hier schließt sich der Kreis: Werde ich heute gefragt, welche Einschränkungen ich für Herrn Hennings und sein Umfeld aufgrund seiner Legasthenie wahrnehme, kann ich voller Überzeugung antworten: Keine. Letztendlich befinden wir uns mittlerweile in der komfortablen Situation, dass die sogenannten Einschränkungen aufgrund von Legasthenie keine Einschränkungen mehr sein müssen. Es liegt an den handelnden Protagonisten, die vorhandenen Optionen zu (er-)kennen und diese passgenau zum Einsatz zu bringen.

Hierfür ist allerdings der wichtigste, bislang noch nicht erwähnte, Aspekt zwingend zu beachten: Ein allseitig offener und transparenter Umgang mit der Legasthenie. Erst in der offenen Kommunikation können Führungskräfte und Mitarbeitende gemeinsam passgenaue Möglichkeiten herausarbeiten und die notwendigen nächsten Schritte angehen. Auch hat die Erfahrung gezeigt, dass ein offener Umgang mit der Legasthenie nicht nur der Führungskraft die Möglichkeit der optimalen Lösungsentwicklung gibt, sondern auch das gesamte Arbeitsumfeld – seien es die Kolleginnen und Kollegen, seien es die Fachministerien oder seien es die Zuwendungsempfangenden – verständnisvoller reagiert und Vorbehalte abbaut.

Herr Hennings hat sich eingangs mit den Worten: „Ich bin Legastheniker und rede darüber" vorgestellt. Und genau diese Prämisse hat er seit seinem Beginn im Bundesverwaltungsamt beherzigt, indem er offen und transparent kommunizierte, dass es sich für ihn schwierig darstellt, Texte fehlerfrei zu erstellen. Dies erst ermöglichte es, den Weg für Herrn Hennings freizumachen, frei für einen optimalen Einsatz all seiner Möglichkeiten. Frei von kräfteraubenden orthographischen Bemühungen konnte Herr Hennings seine Eloquenz und seine analytischen und konzeptionellen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen. Wenn im Rahmen von zuwendungsrechtlich herausfordernden Konstellationen die Ansichten der verschiedenen Beteiligten divergieren, ist er in der Lage, die einzelnen Positionen blitzschnell zu erfassen, zu analysieren und zu einem für alle Beteiligten zufriedenstellenden Ausgleich zu bringen.

Generell zeigt sich ein ausgeprägter Wille, proaktiv analysierte Optimierungspotentiale voranzutreiben und dabei die Menschen souverän mitzunehmen. Sein Handeln ist von seiner Initiative und seiner Verlässlichkeit in sämtlichen ihm zugedachten Aufgabenbereichen geprägt. Dieser kurze Abriss der hervorstechenden Merkmale von Herrn Hennings Wirken muss jedem objektiven Betrachtenden zeigen, welchen Wert Menschen mit Legasthenie für einen Arbeitgebenden darstellen können.

Nun muss nicht jede Person mit Legasthenie automatisch mit den gerade skizzierten Fähigkeiten ausgestattet sein. Dennoch mag man jedem künftigen Arbeitgebenden den gutgemeinten Rat geben, diese Potentiale

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schon aus reinem Eigeninteresse nicht brachliegen zu lassen und dies vor allem nicht aufgrund einer vermeintlichen Beeinträchtigung und des daraus folgenden unabsehbaren Mehraufwandes für die Arbeitsstruktur. Mit ein wenig Beschäftigung mit dieser Thematik, einem offenen Ohr und dem Willen, naheliegende Lösungen umzusetzen, ist der Einsatz von Personen mit Legasthenie keine Einschränkung, sondern ein Gewinn.

5.2 Barrierefrei?

Im meinem beruflichen Alltag beschäftige ich mich aufgrund meiner fachlichen Ausrichtung (baufachlichen Bezug) mit diesem Thema. Es ist jedoch festzustellen, dass dieser Begriff häufig von Nicht-Fachleuten zu wörtlich interpretiert wird. Oft wird angenommen, dass Barrierefreiheit lediglich Rollstuhlrampen, bestimmte Flurgrößen oder spezifische Sanitäreinrichtungen umfasst sowie die Verfügbarkeit eines Fahrstuhls für die Gebäudeerschließung.

In der Realität bezieht sich Barrierefreiheit auf viele weitere Faktoren, darunter auch optische, akustische und teilweise sogar olfaktorische Einschränkungen. Zu diesem Zweck existiert im Bundesbau der Leitfaden für barrierefreies Bauen, der sich eingehend mit diesen Parametern auseinandersetzt. Es gibt Vorgaben, die den meisten Menschen nicht als Instrument der Barrierefreiheit geläufig sind, aber durchaus Sinn ergeben, sobald man sich näher damit beschäftigt. Ein plausibles Beispiel dafür ist die logische Notwendigkeit, dass Brandmeldeanlagen nicht nur ein akustisches Signal als Feueralarm abgeben sollten. Ersichtlich wird dies besonders dann, wenn man mit gehörlosen Menschen arbeitet.

Darüber hinaus wird der Begriff der Barrierefreiheit zunehmend im Kontext digitaler Medien und elektronischer Geräte diskutiert. Barrierefreie Benutzer-Schnittstellen mögen zunächst einfach klingen, scheitert aber oft an technischen Gegebenheiten oder den Kosten in der Entscheidungsphase. Ein konkretes Beispiel betrifft die Gestaltung von Getränkeautomaten in Europa, die oft nicht barrierefrei konzipiert sind oder präventiv bereits über eine Technologie zum Eye Tracking verfügen. Diese Technologie ermöglicht es, die Auswahl des Produkts durch Augenbewegungen zu steuern. Der Kunde kann das Produkt, das er ansieht, kaufen, ohne mechanisch auf den Automaten einwirken zu müssen.

Ähnlich verhält es sich mit Legasthenie, die eine Barriere im beruflichen Alltag darstellt, aber mit vergleichsweise geringem Aufwand für den Arbeitgebenden überwunden werden kann. Allerdings ist es wichtig zu verstehen, dass Legasthenie nicht automatisch in der Berufswelt berücksichtigt wird. So gibt es zwar immer wieder Schnittmengen mit einzelnen Institutio-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nen im beruflichen Kontext, sei es das Wiedereingliederungsmanagement, Gleichstellungsbeauftragte, Arbeitsschutz oder Inklusionsbeauftragte, aber entsprechende Entscheidungstragende zu finden, die individuelle Lösung präsentieren, ist sehr schwer. Der Grund liegt darin, dass es sich nicht um ein eindeutiges spezifisches Problem handelt, das beispielsweise mit einem neuen Bürostuhl oder verkürzter Arbeitszeit gelöst werden kann. Der Kontext zwischen Arbeitsabläufen und individueller Ausprägung der Legasthenie ist entscheidend.

5.3 Manchmal kommt es doch auf Manpower und guten Willen an

Im Verlauf meiner beruflichen Tätigkeit wurden die Anforderungen bezüglich Rechtschreibung zunehmend herausfordernder für mich. So gehört es zu meinen Aufgaben, umfangreiche Gesprächsprotokolle zu führen und Verwaltungsvorgänge zu erstellen. In Behörden ist es üblich, dass Vorgänge im Sinne eines Mehr-Augen-Prinzips geprüft werden, was bedeutet, dass sie je nach Entscheidungsumfang von einem oder mehreren Vorgesetzten überprüft werden. Glücklicherweise wurde ich direkt auf meine Rechtschreibung angesprochen, was mir die Möglichkeit gab, meine Situation zu erklären. Daraufhin wurde eine pragmatische Lösung für das Problem gefunden. Ich hatte das große Glück, dass sich ein Vorgesetzter die Zeit nahm, meine Texte mit Außenwirkung neben der inhaltlichen Kontrolle auch auf die Rechtschreibung zu prüfen und ggf. Fehler zu korrigieren.

Dieser Mehraufwand, der nicht selbstverständlich ist, führte aber dazu, dass ich mich in meiner beruflichen Situation noch sicherer fühlte. Diese Sicherheit ermöglichte es mir, meinen fachlichen Kontext weiter zu stärken, ohne Sorge zu haben, dass die Legasthenie mir im Weg steht.

In einem Kooperationsgespräch, das ein übliches Instrument im Bundesveraltungsamt ist, konnte ich meiner Führungskraft meine beruflichen Ziele und die gewünschte Unterstützung erläutern. Dies war für mich eine große Motivation, die deutlich tiefer greift als materielle oder monetäre Anreize. Verständnis und Unterstützung waren nach meinen negativen Erfahrungen von unschätzbarem Wert. Ich schlug vor, eine technische Lösung zu erkunden und zu erfragen, welche Möglichkeiten es in dieser Hinsicht gibt. Meine Führungskraft signalisierte mir, dass er sich in der Struktur der Behörde darum kümmern werde, den richtigen Ansprechpartner und Entscheidungsträger zu finden, der mich unterstützen kann. Ich kontaktierte den BVL (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.) und erhielt Informationen zu technischen Möglichkeiten sowie Kontakte zu anderen Einrichtungen der öffentlichen Hand, die sich bereits mit dem Thema Legasthenie beschäftigt haben.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mein Vorgesetzter hingegen musste feststellen, dass Legasthenie als Thema in der Behörde nicht präsent war, aber es war positiv festzustellen, dass es viel Wohlwollen und Unterstützung gab, um dieses Thema anzugehen. Nachdem die Frage der Kostenübernahme und datenschutzrechtliche Aspekte geklärt waren, wurde schließlich die Anschaffung einer Spracherkennungssoftware als individuelle Lösung angestoßen. Der Wandel hin zu einer digitalen Arbeitswelt, der auch durch meinen Dienstherrn gefördert wird, ermöglichte es mir, die Legasthenie weitestgehend auszublenden. Da die Arbeit am PC fast 80 % meiner täglichen Arbeit ausmacht, ist die von mir genutzte technische Lösung eine sinnvolle Ergänzung des bestehenden Systems. Der geringe Aufwand steht dem erheblichen Mehrwert gegenüber, den meine verbesserte Arbeit für meine Dienstbehörde bietet.

5.4 Mein Arbeitsplatz als Best-Practice-Beispiel.

Um anhand meines persönlichen Beispiels einen Transfer für andere Unternehmen oder Behörden zu schaffen, ist es sicherlich hilfreich, zunächst das Spektrum meiner Aufgaben zu kennen. Als Sachbearbeiter obliegt mir die Bearbeitung von Zuwendungsverfahren nach den §§ 23, 44 Bundeshaushaltsordnung (BHO) für Zuwendungsbaumaßnahmen. Was hier mit einem Satz beschrieben ist, bildet jedoch nicht den Umfang der gesamten Tätigkeit ab. Tatsächlich umfasst mein Aufgabenportfolio:

- Die Prüfung der Antragsunterlagen in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Fachministerium, inklusive Überprüfung der eingereichten Finanzierungspläne und ggf. Einholung baufachlicher Gutachten, sowie die Beratung der Antragstellenden und die Vorbereitung und Teilnahme an Koordinierungsgesprächen.
- Die Erstellung der Bewilligungsbescheide einschließlich der Vorbereitung der haushaltsmäßigen Erfordernisse.
- Die Zahlbarmachung nach Mittelanforderung durch die Zuwendungsnehmenden, sowie Vereinnahmung von zurückgezahlten Fördermitteln, Haushaltsüberwachung.
- Die Prüfung von Verwendungsnachweisen.
- Während einer zurzeit üblichen 25-jährigen Zweckbindungsfrist beinhaltet meine Tätigkeit außerdem die Betreuung und laufende Beratung der Zuwendungsempfangenden in Grundbuchangelegenheiten, die Sicherstellung der Einhaltung bzw. Änderung des Zuwendungszwecks und die Bearbeitung entsprechender Anträge sowie von Insolvenzverfahren.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Im beruflichen Kontext bedeutet dies, dass neben einem Verständnis für Schriftform, ein mathematisches und wirtschaftliches Grundverständnis, Verwaltungstätigkeiten, Kommunikation per Telefon und in Präsenz, Reisetätigkeiten sowie vor allem organisatorische und Führungskompetenzen mit ausgeprägten Softskills erforderlich sind.

Erkennbar ist hier, dass Rechtschreibung nur einen kleinen Teil meiner Tätigkeit ausmacht. Die Priorisierung liegt hierbei vielmehr auf meinen fachlichen Kompetenzen. Daher ist die klare Positionierung meines Dienstherrn und meiner Vorgesetzten, die Rechtschreibung als nachrangig zu betrachten, auch angesichts der Aufgaben plausibel. Um dennoch meine schriftliche Anforderung in allen Bereichen zu erfüllen, wurde mir dienstlich eine einschlägige Unterstützungssoftware zur Verfügung gestellt, die es mir ermöglicht, sämtliche schriftliche Korrespondenz durch Diktieren abzubilden.

Auf dem Markt gibt es somit eine hervorragende Lösung, die zwar nicht speziell als Software für Legastheniker konzipiert wurde, aber diesen Zweck vollumfänglich erfüllt. Diese Software wurde für verschiedene Berufsfelder entwickelt, um beispielsweise in der medizinischen Dokumentation oder in Anwaltskanzleien Schreibkräfte zu entlasten und die Dokumentation zu vereinfachen. Die hinterlegten programmierten Wörterbücher sind dabei auf berufliche Anforderungen zugeschnitten. Darüber hinaus bietet mir die Software die Möglichkeit, meine eigenen Texte und textbasierten Grundlagen für meine Tätigkeit anzulernen. D. h., das System kann selbstständig neue Begriffe erlernen und sich anhand meines Sprachgebrauchs weiterentwickeln. Dies gewährleistet eine stetige Verbesserung der Anwendbarkeit und führt zu weniger Fehlern in der Erkennung, was wiederum eine Steigerung des Arbeitstempos bedeutet.

Die Tatsache, dass ich jetzt mit der Software schneller Texte, Briefe, E-Mails und auch Protokolle verfassen kann als meine Kolleg:innen ohne Legasthenie, die die Software nicht verwenden, ist definitiv ein Mehrwert. Wäre die Software für alle verfügbar, dann könnte nicht nur ich, sondern potentiell alle Kolleg:innen davon profitieren. Natürlich ist wichtig zu überprüfen, ob eine Arbeitsplatzunterstützung für Legastheniker:innen die negativen Auswirkungen gänzlich ausgleichen kann. Der Grundgedanke sollte sein, sich nicht von Vorurteilen leiten zu lassen, wie ich bereits eingangs beschrieben hatte, insbesondere in der modernen, digitalisierten Welt. Häufig werde ich gefragt, was ich tun würde, wenn der Strom ausfällt oder der Computer nicht zur Verfügung steht. Grundsätzlich wäre meine Antwort die gleiche wie die eines jeden anderen in der aktuellen Arbeitswelt: Vorübergehend wäre wenig möglich, denn ohne Strom und digitale Infrastruktur ist eine Tätigkeit wie meine, sowie in vielen anderen Berufen in der aktuellen Zeit,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht mehr realistisch, unabhängig davon, ob ich Legastheniker bin oder nicht.

Daher hoffe ich, dass der Umgang mit dem Thema Legasthenie nicht durch die Schwäche, sondern durch die Stärken geprägt ist, die sich aus diesen Erfahrungen entwickelt haben. Denn letztlich führen glückliche und zufriedene Angestellte oder Bedienstete zu produktiverem und wertvollerem Arbeiten für Arbeitgebende bzw. Dienstherrn.

Sebastian Hennings ist Regierungsoberinspektor und Sachbearbeiter im Bereich der Nationalen Zuwendung bei einer Bundesbehörde. Er verfügt über einen Bachelor of Arts in Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Gesundheitswesen und bringt fundierte Kenntnisse in der Verwaltung und Vergabe öffentlicher Mittel mit. Trotz Legasthenie hat er sich erfolgreich in der öffentlichen Verwaltung etabliert und ist spezialisiert auf die effiziente Umsetzung nationaler Förderprogramme.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mareike Albrecht

Legasthenie im Kontext der Karriere: Es geht trotz Legasthenie – ein Beispiel

Die Frage, ob es leicht ist, Legastheniker:in zu sein, lässt sich nicht einfach mit Ja oder Nein beantworten. Gewiss, es gibt Schicksale im Leben, die schwerer wiegen könnten, aber die Herausforderungen, die mit Legasthenie einhergehen, sind alles andere als leicht zu bewältigen. Dennoch bereue ich es nicht, als Legasthenikerin geboren und aufgewachsen zu sein, und mein Alltag erinnert mich stets daran. Warum? Weil diese Lebenserfahrung mich zu der Person geformt hat, die ich heute mit Stolz bin. Meine Legasthenie hat mir geholfen, eine Persönlichkeit zu entwickeln, für die ich von anderen Respekt und Bewunderung erhalte.

Ein herzlicher Dank gebührt meinem Mann, meiner Familie, all meinen Freunden und den vielen Wegbegleitern, die mich auf meinem Weg unterstützt und gefördert haben, sei es bewusst oder unbewusst. Ohne ihre Unterstützung wäre meine Reise als Legasthenikerin sicherlich um einiges schwieriger gewesen.

1 Einleitung

In diesem Beitrag reflektiere ich über meine persönliche Reise mit Legasthenie und die Auswirkungen auf mein Leben. Diese Reflexion ist geprägt von einer Mischung aus Herausforderungen, Erfolgen und persönlichem Wachstum, die ich im Laufe der Jahre erlebt habe. Die anderen Autoren in diesem Buch, werden auf die Frage detailliert eingehen, wie Legasthenie entsteht. Ich beziehe mich nur auf meine Erfahrungen und teile meine Geschichte mit euch. Die Selbsterkenntnis, dass ich Legasthenikerin war erfolgte erst im Teenageralter und so ganz bewusst, wurde es mir erst im Studium. Es war ein langer Prozess der Anerkennung und der Suche nach Erklärungen für die Schwierigkeiten, mit denen ich täglich konfrontiert war. Erst mit den Jahren kam die Akzeptanz, dass meine Sprachfähigkeiten schwächer, oder eben anders waren, als die meiner Mitmenschen. Und mit der Akzeptanz kam der Kampfgeist, sich nicht von der Legasthenie den Lauf des Lebens bestimmen zu lassen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Früh hatte ich schon den Wunsch, eine erfolgreiche Managerin oder Wissenschaftlerin zu werden. Ich wollte positiv mitgestalten und etwas Bleibendes erreichen. Einer meiner Wünsche war es, eine Abteilung zu leiten, in der die Mitarbeiter gerne arbeiten und eine fassbare Wirkung haben. Mein Traum war es im Ausland zu leben, meine eigene Wohnung besitzen, reisen, die Zeit mit meinem Partner und guten Freunde zu verbringen. Die Legasthenie hat mich dabei nicht aufgehalten.

Mit Mitte dreißig lebe ich seit vielen Jahren schon in den Niederlanden, zusammen mit meinem Mann, der auch mein bester Freund ist. Ich hatte die Möglichkeit, schon viel von der Welt zu sehen und habe noch einiges vor bzw. bin noch nicht am Ende. Heutzutage spreche ich regelmäßig vor Gruppen von 50-100 Leuten, präsentiere und kommuniziere beinahe jeden Tag schriftlich wie mündlich in 3 Sprachen. Ich habe schon mehrere verschiedene Abteilungen im Daten und Analytics Bereich geleitet und komplette neue Datensysteme in Unternehmen aufgebaut. Ich bin Mentor und Coach für Nachwuchstalente und ein Vorbild für viele weibliche Entwickler:innen und IT-Angestellte. Mein Freundeskreis erstreckt sich über den gesamten Globus und ich lebe seit über 13 Jahren im nicht-deutschsprachigen Ausland. Die Legasthenie hat mir den ein oder anderen Umweg eingebracht, mir viel Mühe und Training abgefordert, den einen oder anderen Schmerz erteilt, sie hat mich aber auch geformt, sie hat mir meine Stärken gezeigt und heute bin ich stolz, dass ich so bin wie ich bin.

Wusste ich bereits im Schulalter, dass irgendetwas bei mir anders ist? Irgendwie schon. Meine Sprachfähigkeiten entwickelten sich – sagen wir mal – eher langsam, oder zumindest war es meinen Eltern aufgefallen. Bis heute schmunzeln noch viele über die Geschichte meiner Eltern, dass ich erst nicht reden wollte. Meine ersten Worte kamen erst sehr spät. Zum Glück – oder sollte ich sagen zum Pech – war es nicht allzu spät, weshalb kaum jemand Verdacht geschöpft hatte. Ich wäre sonst mit Sicherheit von Untersuchung zu Untersuchung geschickt worden, um eine Ursache oder Diagnose zu finden. Hätte ich bei einer früheren Diagnose eine bessere Unterstützung mit diversen technischen Hilfsmitteln bekommen oder war es in meinem persönlichen Fall doch eher mein Glück? Teilweise werden Menschen mit der Diagnose Legasthenie immer noch stigmatisiert und in eine Schublade gesteckt. Möglicherweise konnte ich mich dadurch so entwickeln wie jeder andere auch, nur eben mit einem sprachlichen Defizit. Möglicherweise hilfreiche diagnosegestützte Fördermöglichkeiten zur Legasthenie gab es aufgrund der fehlenden Diagnose in meinem Fall nicht. Und hat mich mein „Mangel“ nicht zu dieser kämpferischen, positiven, empathischen und analytischen Person gemacht, die eine grenzenlose Energie aufbringen kann, es liebt Dinge anzupacken und zu verändern und sich nicht so

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

leicht unterkriegen lässt? Man wird es nie herausbekommen. In dieser Sache bin ich meinem *Defizit* sehr dankbar. Auch wenn ich die Legasthenie immer wieder in meinen Leben verflucht und verteufelt habe (und dies in mancher Situation noch immer tue), prägt es mich dennoch und hat es aus mir der Mensch gemacht, der ich bin. Und welcher Mensch ist schon makellos?

Eine Legasthenie ist unterschiedlich ausgeprägt. Einige haben Schwierigkeiten bei den Lesefähigkeiten und können den gelesenen Text nicht so verarbeiten wie der Durchschnitt. Bei einer anderen Gruppe schlägt sich die Schwäche im Schreiben oder der Grammatik nieder. Die nächste Gruppe hat Schwierigkeiten bei der Aussprache. Ich gehöre der zweiten und dritten Gruppe an. So miserabel meine Aussprache manchmal war, so war es leider auch meine Rechtschreibung. Die richtigen Enden (m oder n), Lauten und Buchstaben wie „b", „d", „p" oder „t, „s", „z" oder „ss", „ch" oder „ck" klangen für mich alle gleich oder zumindest sehr ähnlich und somit kaum zu unterscheiden. „Kommt da ein doppelter Konsonant: „mm", „tt" oder nur ein einfacher Konsonant hin?", war eine Frage, die mich häufig beschäftigte und dessen grammatikalische Lösung ich erst im Laufe meines Lebens richtig erkannte und anzuwenden lernte. Aus den Lauten konnte ich die Rechtschreibung nicht entziffern. Die Wahl, Latein als zweite Fremdsprache zu wählen und es gar nicht erst mit Französisch zu probieren, war ein Segen. Ehrlicherweise muss man dazu sagen, dass damals die Legasthenie bei mir noch nicht erkannt war und ich mein positives Schicksal meinem großen Bruder zu verdanken hatte, der mit Französisch nicht seinen Frieden schließen konnte und mir nur den Rat mitgab: „lass die Finger davon." Latein half mir, Sprachen zu verstehen. Endlich ergab vieles Sinn. Es half mir „n" und „m" dank der Kasus richtig zu benutzen, gab mir ein Verständnis von Pronomen, demonstrativ und progressive Pronomen sowie Konjugationen von Verben. Es brachte ein System in ein System (Sprache), welches für mich vorher keine klaren Regeln hatte und irgendwie wie ein Puzzle aussah, welches man nur mit auswendig lernen bewältigen konnte.

In meiner Erfahrung als Legasthenikerin war Sprache einfach ein Grauen und dieses Grauen zog sich durch mein Leben. Ob es Rechtschreib- und Aussprachschwierigkeiten in Deutsch, Englisch, Spanisch oder Niederländisch waren, es war egal. Überall fing ich von Neuem damit an, mir mit Eselsbrücken, die Eigenschaften der Sprache anzueignen und brachte den einen oder anderen Sprachtrainer zur kompletten Verzweiflung. Es hielt mich dessen nicht von meiner Neugier aufs Reisen ab; meine Entdeckungslust, die Welt kennenzulernen, blieb bestehen. Dennoch hatte ich jedes Mal das Gefühl, nicht bei null anzufangen, wenn ich eine neue Sprache lernte, sondern auf einer negativen Skala von -10 zu beginnen. Mit jeder dazugelernten Sprache wurde es ein bisschen einfacher, ich bekam mehr

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und mehr ein Gefühl für Sprachen. Trotzdem hatte ich in jeder Sprache Logopädie- und Aussprach-Training und es steckte viel Fleiß dahinter. Ein Lehrer war so ehrlich zu mir und gab mir zu verstehen, dass unabhängig davon, wie viel ich übe oder in einem Land lebe, in dem die Sprache gesprochen wird, es äußerst schwierig oder sogar unmöglich ist, das Niveau eines Muttersprachlers (C1-2 Sprachlevel) zu erreichen. Zum Unverständnis meiner Mitmenschen habe ich trotz so vieler Auslandsaufenthalte immer noch Mühe, bestimmte Redewendungen oder Laute aufzunehmen.

In meinen Beitrag zu dem Sammelbuch will ich einige Stationen meines Lebens Revue passieren lassen, Mut machen und erläutern, was mir geholfen hat. Jeder hat seinen eigenen Weg und muss seinen eigenen Lösungsansatz finden, dafür ist jeder Mensch individuell. Ich teile gerne meine Lebensgeschichte und trage dazu bei, die Unwissenheit über Legasthenie zu verringern und Betroffenen ihre Ängste zu nehmen. Ich werde meine Lebensgeschichte chronologisch erzählen. Dabei konzentriere ich mich auf einige Beispiele und weniger auf die Vollständigkeit meiner Geschichte. Ich beginne dabei mit einigen Beispielen der typischen Schwierigkeiten als Legasthenikerin in der Schule, von denen auch ich nicht verschont geblieben bin. Ich werde darauf eingehen, wie ich mich gefühlt habe und wie ich mit diesen Schwierigkeiten umgegangen bin. Danach gehe ich auf mein weiters Leben als Studentin ein, sowie auf meine Auslandserfahrungen, bevor ich die täglichen Unannehmlichkeiten im Arbeitsleben erläutere. Zudem lege ich einen kleinen Fokus auf meine Stärken, welche ich entwickelt habe, die mich heute auszeichnen.

2 Die Schulzeit

Als Kleinkind fing ich erst spät an zu reden. Meine Eltern waren zum Glück nicht besorgt, vertrauten darauf, dass ich mich noch entwickeln werde. So kam es auch. Irgendwann fing ich an zu reden und sogar zu singen, obwohl ich da nicht besonders talentiert war. Ich trat früh Sportvereinen bei, fand meine Freunde im Kindergarten und wurde wie fast jeder mit 6 Jahren eingeschult.

Ich hatte eine leise, zarte bis zittrige Stimme, war schüchtern und zurückhaltend im mündlichen Unterricht. Aufgrund meiner leisen Stimme war ich im Unterricht schlecht hörbar und gerade das laute Vorsprechen vor vielen Mitschülern schreckte mich ab. Wahrscheinlich war meine Schüchternheit zu einem gewissen Maße gepaart mit einer Panik, denn wenn ich sprechen musste, stieg mein Puls regelmäßig an und die Angst wurde spür-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

bar. Viele Wörter kamen dann nicht mehr oder nur zittrig aus mir heraus. Außerdem kam dazu, dass ich wie schon in der Einleitung angesprochen, die Endungen von „m" oder „n" gerne verwechselte oder schlicht weg ausließ. Ich war ein Meister im Entwerfen von neuen Worten, die es so nicht gab. Kirche sprach ich wie „Kürche" aus und merkte den Unterschied nicht. Auch wenn man es mir immer wieder vorsagte, es blieb nichts hängen. Staubsauger war auch so ein Wort, dass ich komplett zusammen nuschelte und zu „Stausauger" oder „Staupsauger" transformierte. Meine Eltern verbesserten mich geduldig und probierten mich zu korrigieren, aber ich hörte einfach nicht den Unterschied. Die üblichen Buchstaben wie „p", „b" oder „t" verwechselte ich bunt durcheinander, genauso wie „s", „z", oder „ss", „ä" oder „ö", „pf", „f" und „v". Sie klangen zu ähnlich. Der Unterschied drang nicht zu mir durch. Auf dem Blattpapier nahm ich wahr, dass ein Vogel mit „V" geschrieben wird, im Klang jedoch nicht. Es hätte auch ein „F" sein können.

Buchstabieren war ebenfalls nicht die Lösung. Im Alphabet sagt man Buchstaben wie „P", „T", „S", „M" und „N". Wenn die Buchstaben ausgesprochen werden, dachte ich mir: „so klingen die doch nicht". Das klingt eher nach „Peh", „Teh", „Es", „Em" oder „En" und so schrieb ich die Wörter auch auf – zur Verwirrung, der Person, die versucht hatte, mich mit dem Buchstabieren zu unterstützen. Die Herausforderung, besonders wenn es um Wörter aus anderen Sprachen geht, die nicht phonetisch geschrieben sind, bleibt für mich stets bestehen und bereitet mir weiterhin Schwierigkeiten.

Aus dieser Erfahrung lernte ich schnell, dass das Auswendiglernen von Wörtern mein Schlüssel zum Ziel sein musste. Wörter, die ich geschrieben gesehen hatte, lernte ich schnell im Gedächtnis zu behalten und *entwickelte* ein perfektes fotografisches Gedächtnis. Noch heute lasse ich mir Eigennamen und unbekannte Firmennamen von Mitarbeitern und Kollegen per Chat aufschreiben, weil ich weiß, dass ich den Klang unbekannter Wörter nur schwer wiedergeben kann. Man weiß sich zu helfen. Leider konnte man in der Grundschule nicht so schnell alle Wörter auswendig lernen wie benötigt. Spielen mit Freunden und Sport waren einfach interessanter. So kam es, dass regelmäßig mein Diktatheft mit rotem Korrigierstift übersät war.

Ein zweites Fach neben den Deutsch-Diktaten, vor dem es mir graute, war Musik. Es war nicht die Theorie, vor dem ich Angst hatte, sondern das Vorsingen. Instrumente und Noten konnte ich gut lesen, aber beim Singen wäre ich am liebsten im Boden versunken. In der Gruppe konnte ich mich mit leisen Tönen und Summen untertauchen, sodass es keiner mitbekam, aber beim individuellen Vorsingen war ich schutzlos ausgeliefert. Im Musikunterricht wurde man häufig gefragt, Töne oder die Tonleiter nachzusingen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Leider verstand ich auch da die Unterschiede nicht. Ich riet wild darauf los, bis die Musiklehrerin entnervt und zu meiner Entlastung aufgab. Die Laute, die ich produzierte, hatten wenig mit Musik zu tun und waren monoton. Seitdem und aufgrund der negativen Erfahrungen weigerte ich mich vor dem Vorsingen und ebenso vor jeglichen Rollenspielen. Wie sollte man so etwas auch als Grundschülerin verstehen.

Ebenso wenig wie Töne und Klänge konnte ich auch nicht Tiergeräusche nachahmen. Ich hatte einfach keine Ahnung wie ich die Geräusche produzieren sollte. Erst mein Mann brachte mir in zahlreichen Roadtrips bei, wie ein Hund bellt, ein Bär brüllt oder eine Katze miaut. Er trainierte mit mir so lange bis mein nachgeahmtes Bellen, Miauen oder Brüllen sich wie dem dazugehörigen Tier anhörte und auch so zu erkennen war. Hätte uns dort jemand belauscht, hätte er/sie sich bestimmt Gedanken über den geistigen Zustand der Insassen gemacht.

Am Ende der Grundschule war ich das erste Mal bei der Logopädie und schmiss sie auch gleich wieder hin. Ich kam in der Schule gut mit und erkannte schlichtweg die Notwendigkeit nicht. Matheaufgaben löste ich mit Leichtigkeit und half sogar meinen Mitschülern im Unterricht mitzukommen. Ich hatte eine blühende Fantasie und konnte, abgesehen von der Rechtschreibung, gute Geschichten schreiben. Die Wörter müsste ich nur noch mehr auswendig lernen, dachte ich. „Warum sollte ich also zur Logopädie gehen, wenn andere Kinder viel schlechter in der Schule mitkamen als ich?“ Dazu gab es auch noch eine weitere Erklärung für die Sprachschwierigkeiten. Im Kindesalter wurde ich regelmäßig, mitunter mehrmals pro Jahr von Mittelohrentzündungen geplagt, welche auch als möglicher Grund in Frage kamen.

In der sechsten Klasse, die damals noch die Orientierungsstufe war, begannen die Herausforderungen. Oft standen Diktate und Aufsätze an und bereiteten mir massive Schwierigkeiten. Mit Auswendiglernen und einer schnellen Merkfähigkeit war es nicht mehr gemacht. Trotz der Schwierigkeiten wurde ich noch in den besseren Englisch A-Kurs eingestuft. Doch schon bald entschied ich mich, den Englischkurs auf eigenen Wunsch zu verlassen. Die Demütigungen waren einfach zu groß und nicht gerne auszuhalten. Was hatte dazu geführt? Die Englisch-Diktate wurden komplexer und zeigten mir schnell meine Grenzen auf. Die erste Englisch-Klausur endete mit meiner ersten und einzigen Fünf, die ich je als Note kassiert hatte. Für jeden Schüler fangen da die Selbstzweifel an.

Aufgrund der miesen Note testete mich der Lehrer explizit und rief mich nun regelmäßig im Unterricht auf – egal, ob ich mich gemeldet hatte oder nicht. Vielleicht wollte er nur testen, ob ich aufpasse, mich positiv fördern oder einfach überprüfen, ob die schlechte Note nur ein einmaliger

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ausrutscher war; aber für mich wurde es mehr zur Qual. Genervt von meinen leisen und zögerlichen Antworten und einer gewissen Unverständlichkeit, forderte er mich auf ein Diktat an der Tafel vorzuschreiben.

Ich gab mein Bestes, aber ich konnte die Laute den Wörtern nicht zu ordnen und erriet ungebremst darauf los, was es sein könnte, bis eine gewisse Panik aufstieg, die mich blockierte. Als dann noch der Lehrer anfing die Wörter zu buchstabieren, was bei mir noch weniger half, war alles vorbei und ich erinnere mich an einen Moment der absoluten Hilflosigkeit und Demütigung. Man wusste, dass man etwas nicht kann und fühlte mich komplett vorgeführt. Ich packte kurzerhand und gedemütigt nach der Stunde meine Sachen und fragte um die Versetzung in den leichteren B-Kurs. Englisches und Deutsches Buchstabieren sind vergleichbar. Wie im Deutschen, stand ich mit dem Alphabet auf Kriegsfuß. „A" wird im englischen Alphabet wie „Aei" [Lautschriftt: æɒ̯] ausgesprochen und trotzdem sagt man zum Apfel „Apple" und nicht „Aeipple" [Lautschrift: æɒ̯]. Das Th wird wahlweise als th = ð oder th = θ ausgesprochen; „wo ist denn da die Struktur?", dachte ich mir. Erst während meiner beruflichen Laufbahn nahm ich erneut Englischunterricht, wodurch mir die „th"- Unterschiede in der Aussprache bewusst wurden. Ich begann, das phonetische Alphabet zu üben.

Zur Halbzeit in der sechsten Klasse hatte ich eines der schlechtesten Zeugnisse das ich jemals hatte. Die Ergebnisse in Englisch und Deutsch waren nicht zufriedenstellend und wurden nur durch Mathe und die naturwissenschaftlichen Fächer ausbalanciert. Daraufhin stellte sich die Frage, welchen schulischen Zweig ich jetzt einschlagen sollte. Das Gymnasium, aufgrund der mathematischen Fähigkeiten, sowie auch die Realschule aufgrund der sprachlichen Defizite kam in Betracht. Nach der Demütigung in Englisch war meine Entscheidung klar: „Realschule reicht aus." – der Weg des kleinsten Widerstandes. Zum Glück hatte ich eine gute Englischlehrerin, die gleichzeitig auch Direktorin der benachbarten Realschule war. Sie fokussierte sich auf mein Potenzial, nicht auf meine Legasthenie und sie glaubte daran, dass ich schlau genug sein werde, meine Schwächen auszubalancieren. Sie sprach sich klar für eine Gymnasiums-Empfehlung aus und erklärte meinen Eltern, dass ich keinen Platz bei ihr auf der Realschule bekommen würde – „Ich müsste mich einfach nur ein bisschen anstrengen", behauptete sie. Sie hatte Recht. Überrumpelt von der Aussage und ihrer kühlen Reaktion, führte es in meiner spezifischen Situation dazu, dass ich mich gefordert fühlte. Es ist jedoch fraglich, ob andere Personen ohne weitere Begleitung von solchen Äußerungen profitiert hätte, dass man sich einfach mehr anstrengen müsse. Ich beteiligte mich mündlich, begann meine eigene Angst vor dem lauten Sprechen vor der gesamten Klasse zu

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

überwinden und hatte die Lösungen immer schnell auf den Punkt parat. Überrascht von dem Erfolg, merkte ich das erste Mal, dass man auch gegen Widerstände vieles erreichen kann, wenn man es nur will.

Eine Zeitlang wurde ich öfters mit Sätzen wie „Sprichst du Deutsch oder Türkisch?“ oder „Kannst du überhaupt Deutsch“ angesprochen. Es entsprach wahrscheinlich der Realität und Kinder sind ehrlich. Ich ließ nicht nur regelmäßig Endungen weg, manchmal vergaß ich ganze Wörter oder Silben und vertauschte die Vorsilben. Meine neuen Wortkreationen wurden eher als amüsant angesehen, und es dauerte eine Weile, bis ich verstand, worum es ging. Erst dann wurde mir bewusst, dass ich wieder einmal neue Wörter geschaffen hatte. Lustig fand ich das nicht. Solche Situationen waren konfrontierend und entwickelten das Gefühl der immensen Machtlosigkeit. Auch ständig korrigiert zu wurden, war zwar Nett gemeint, aber alles andere als motivierend – gerade, wenn man selbst den Unterschied nicht hörte und das Gegenüber noch ein paar Mal weiter korrigierte, verleiht es das Gefühl absoluter Dummheit. Meine Freundinnen hatten sich an meine Undeutlichkeit und Aussprache gewöhnt und korrigierten mich nur ab und zu. Sie kannten meine ganz eigene Sprachwahl und Ausdrucksweise. Die Kommentare anderer, die mich nicht so gut kannten, nervten dagegen sehr.

Auf dem Gymnasium angekommen, entschied ich mich auf Anraten meines Bruders Latein als zweite Fremdsprache zu wählen. Es war die erste Sprache, mit der ich nicht auf Kriegsfuß stehen würde. Es gab klare Regeln wie man die Sprache liest und übersetzt. Aussprache gab es so gut wie nicht und daher war es die perfekte Sprache für mich. Zusätzlich brachte es Licht in die Dunkelheit des Satzbaues und der Kasus-, und Konjugationsendungen für mich. Französisch wäre aufgrund der unterschiedlichen Aussprache zur Schreibweise bestimmt eine weitere Herausforderung oder mittlere Katastrophe geworden. Durch die verschiedenen Kasus in Latein verstand ich Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ im Deutschen, die n- und m-Endungen bei den Artikeln und Pronomen wie auch die allgemeinen und komplexen Satzstrukturen. Anstatt die Laute besser zu entziffern, lernte ich Sprachen über die Grammatik. Latein war die erste Sprache, die ich mochte.

Trotzdem löste Latein leider nicht all meine Probleme. Ich bekam immer wieder halbe bis ganze Noten abgezogen, viele Kommentare zur Rechtschreibung und mündlichen Beteiligung sowie der undeutlichen Aussprache. So landete ich im Alter von 13 Jahren das zweite Mal in meinen Leben bei einer Logopädie Praxis – diesmal für längere Zeit – und wieder fiel es mir schwer mein Schicksal zu akzeptieren. Ich schätzte meine eigene Undeutlichkeit als nicht so schlimm ein, was natürlich mein Schutzmechanismus war. „Ich fand es unfair, dass ich zur Logopädie musste, und

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

andere nicht zur Mathenachhilfe", erzählte mir meine Mutter später. Dass jemand nicht gut in Mathe ist, wird gesellschaftlich akzeptiert. In diesem Fall sucht man sich einfach einen nicht-mathematischen Beruf aus. Sprach- und Rechtschreibschwierigkeiten waren dagegen etwas, welches mit Menschen assoziiert war, die Deutsch als zweite Sprache sprachen und somit war die Legasthenie gefühlt weniger gesellschaftlich akzeptiert. „Wie kann man ohne Sprache und Kommunikation durchs Leben gehen?", fragte ich mich. Welche Berufe wählt man, in denen man keine Berichte oder Emails schreibt und sich nicht formell in guter Sprache ausdrücken muss? Es bleiben nur noch wenige handwerkliche Berufe ohne Führungsposition übrig. Sprache ist überall notwendig. Es ist essenziell zur Kontaktaufnahme, um ein soziales Netzwerk aufzubauen; ganz besonders aber hinterlässt es den ersten und tiefgreifenden Eindruck in einen anderen Menschen. Das Gegenüber weiß nicht was einen bewegt, warum die Antwort so karg ist oder was deine Absichten sind. Er/sie hört nur, was man sagt oder eben nicht rüberbringt. Erst die Konfrontation mit Tonaufnahmen bei der Logopädie und Übungstelefonaten weckten in mir das Verständnis, dass ich so nicht weit kommen würde. Ich war schlau genug, um zu begreifen, dass ich mich dem Problem stellen musste und fing als Teenager nach Ablauf der Logopädie an, an meiner undeutlichen Aussprache zu arbeiten. Es sollte der Beginn eines jahrelangen Trainingslagers werden, das nie aufhörte.

Sozial war ich integriert. Ich verbrachte viel Zeit mit meinen Freunden vom Sport. Sport war sowohl mein Hobby als auch meine Leidenschaft. Ich war ruhig, nicht anspruchsvoll, loyal, rational, fair, eine sehr gute Zuhörerin und hatte immer einen Rat und einen Lösungsvorschlag (wenn gefragt), für alle parat. Meine Freunde hatten sich an meinen speziellen *Dialekt* gewöhnt und wunderten sich nur geringfügig. Alles, was über das gesprochene Wort hinausging (CD, heute Podcast, Filme) ging in meinem Ohr rein und wieder raus. Mit meinen Freunden ging ich immer wieder ins Kino und trotzdem wurden Filme nie meine Leidenschaft, denn ich nahm nicht so viel auf wie sie. Nur, was ich selbst auf Papier niedergeschrieben hatte, merkte ich mir schnell und sicher. Meine engen Freunde schätzen mich sehr, während diejenigen, die mich weniger gut kannten, mich zwar als nett, aber auch als mysteriös empfanden. So wurde es mir immer wieder im Leben von Freunden später erzählt.

Die Schule schloss ich mit einem Abitur von 1.9 ab, trotz der Notenabzüge für die Rechtschreibung und geringerer mündlicher Beteiligung. In der zehnten Klasse war sogar die Frage, ob ich die elfte Klasse überspringen sollte. Ich entschied mich, dass Jahr zu nutzen, um ins Ausland zugehen, wie ich im nächsten Kapital noch erzählen werde. Meine Facharbeit im Abitur bekam ich dennoch nicht ohne einen Kommentar bezüglich der

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rechtschreibung zurück. Ich überraschte trotzdem viele Mitschüler:innen, Bekannte und Lehrer:innen, die meine guten Noten, klaren Antworten und innerliche Willenskraft nicht mit dem ruhigen, schüchternen Charakter in Einklang bringen konnten. Die Zielstrebigkeit brachte mir sogar den einen oder anderen verwunderten Kommentar ein.

Schon vor dem Abitur hatte ich mir zudem einen Ausbildungs- und Studienplatz im Dualen Studium an einer führenden Universität sowie eine Stelle bei einer großen renommierten Bank als Informatikerin gesichert.

Nach meinem Schulabschluss hatte ich meine eher üblichen Legasthenie-bedingten Rechtschreibprobleme größtenteils überwunden, wobei mir besonders Latein sehr geholfen hat. Trotzdem sollten mich meine individuellen sprachlichen Herausforderungen, die nicht unbedingt typisch für Legasthenie sind, weiterhin begleiten.

3 Jede Auslandserfahrung ist ein großer Schritt

Ins Ausland gehen war für mich schon immer ein Traum. Ich war neugierig andere Leute zu treffen und die Welt zu entdecken. Mit meinem Defizit war dies jedoch eine zusätzliche Herausforderung, denn ich war mir im Schulalter trotz allerlei Probleme mit Rechtschreibung und Aussprache meiner Legasthenie nicht bewusst. Es dämmerte mir erst im Studium- und Berufsalltag, wie groß meine Schwäche wirklich war.

Viele Leute trauen sich nicht ins Ausland zugehen, weil sie Angst haben, dass sie sich nicht mitteilen können. Interessanterweise kamen mir nie diese Gedanken. Ich machte mir darüber keinen Kopf. Im Nachhinein analysierte ich es so: Es war für mich genauso wie in Deutschland. Wie häufig wurde ich von Kellnern, Verkäufern, Beamten, Mitschülern oder am Telefon gefragt, ob ich etwas wiederholen könnte. Ich verlor den Überblick darüber, wie oft ich diese Fragen in meinem Leben gestellt bekam: „Können Sie es nochmal wiederholen? Was wollen Sie? Man versteht Sie doch nicht. Sie haben doch gesagt, dass…“ (eine völlig falsche Bestellung). Trotz der Schwierigkeiten bin ich immer durchgekommen und es war mir möglich, so auf meine eigene Art und Weise neue Freundschaften zu knüpfen. Dies passierte vor allem dadurch, dass ich mehr tat als sprach. Eine Stärke, die mich heute noch auszeichnet, ist genau die, eben lieber mit Taten zu überzeugen und mein Wort einzuhalten, als etwas zu sagen, dass ich nicht einhalte.

Aber zurück zum Ausland; warum sollte mich das Thema Ausland abschrecken, wenn ich dasselbe genauso zuhause in Deutschland regelmäßig erfahre? Meine Neugier überwog, ich ließ mich nicht abhalten. So nahm ich

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in der achten Klasse an einem Schüleraustausch teil, meldete mich enthusiastisch beim privat organisierten Austausch mit Schülern aus Chile an und legte Wert auf ein Studium mit obligatorischem Auslandssemester. Darüber hinaus absolvierte ich ein Auslandspraktikum und entschied mich dafür, einige Wochen vor Beginn meines Auslandssemesters vor Ort im Büro meines damaligen Arbeitgebers mit den Kollegen zusammenzuarbeiten. Als einzige Absolventin meines dualen Studiengangs entschied ich mich dafür, meinen Master im Ausland zu absolvieren. Seit Jahren lebe ich nun in Ländern, in denen Deutsch nicht die vorherrschende Sprache ist.

Niemand zwang mich dazu; meine Eltern, Familie und Freunde wurden eher vor vollendete Tatsachen gestellt, dass ich mich mal wieder bei irgendeinem Austauschprogramm angemeldet hatte oder wieder am Weiterziehen war. Es war immer mein eigener Wunsch. Wenn Menschen, die es nicht wissen, erfahren, dass ich Legasthenikerin bin, werde ich oft gefragt, warum ich mich dieser Konfrontation gestellt habe, mich immer wieder aus meiner Komfortzone zu bewegen und wo ich den Mut hernahm, so über meine Grenzen hinaus zu gehen und mich persönlich herauszufordern. Ich bin dankbar, dass mein Lebensmotto war und ist: „Wer nicht wagt, der nicht gewinnt." Seit meiner ersten Logopädie-Therapie in der Schulzeit musste ich immer wieder aus meiner Komfortzone heraustreten – gewollt oder ungewollt, aber eigentlich mehr letzteres. Gerade der zweite Block der Logopädie-Therapie im Teenageralter verlangte mir viel ab. Ich begann mich mit meiner Schwäche auseinanderzusetzen, welche ich früher einfach verweigert und ignoriert hatte. Diese Momente forderten mich heraus, mein Schicksal anzunehmen, mich meinen Schwächen zu stellen und unbeirrt weiterzugehen, ohne aufzugeben. Diesem Druck war ich seit meiner Teenager-Zeit kontinuierlich und täglich ausgesetzt. Die Komfortzone bestand nur in den Momenten, in denen ich mit mir alleine war; diese Komfortzone konnte ich als introvertierter Mensch überall hin mitnehmen.

In den Jahren 2002/2003 nahm ich an einen Schüleraustausch einer deutschen Schule in Chile teil. Erst kam mein Austauschschüler für ein paar Monate zu uns – hierbei ein großes Danke an meine Familie, dass sie das alles mitgemacht haben – und im Sommer flog ich das erste Mal weit weg; ich stieg in einen Flieger nach Südamerika. Begleitet von fünf anderen Mitschülern, freute ich mich riesig auf Chile und es war eine großartige Erfahrung. Dort angekommen, nahm mich meine Austauschfamilie in Empfang. Plötzlich lebte ich in einem anderen Land mit einer anderen Sprache, Kultur und Lebensweise. Dabei wurde mir schnell bewusst, was ich vermisste, was sich anders gestaltete und was möglicherweise sogar schöner war als in meiner Heimat. Auf einmal musste man Spanisch sprechen, um sein Ticket für den Bus zu bezahlen, nach der Richtung zu fragen, oder

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

um sich in der Schule zu unterhalten. Das Essen ist anders, die Leute sehen anders aus. Selbstverständlich fällt man auf, weil man eine andere Haut sowie Haarfarbe hat und natürlich ist man die Neuzugezogene. Es prägte in mir das Verständnis, wie sich Menschen anderer Herkunft in Deutschland fühlten und bis heute, werde ich immer wieder an die Situation erinnert, wenn ich ein anderes Land besuche oder Kollegen aus anderen Ländern zu Besuch habe.

Auf der einen Seite war die Frage, wo ich denn herkam und warum ich die Wörter nicht richtig aussprach, für mich das erste Mal nicht befremdend; auf der anderen Seite merkte ich, dass das erlernte Schul-Spanisch ziemlich weit weg ist vom Spanisch in Südamerika. Die Leute sprechen dort sehr schnell. Sie lassen zwar den einen oder anderen Buchstaben gerne weg, aber da alle so sprechen, verstehen sie sich. In der deutschen Schule hatte ich ziemlich Glück, denn es gab einige deutsche Lehrer oder Kinder von Auswanderern, die auch alle Deutsch sprachen. Aber wenn ich mich mit dem Bus auf dem Weg zum Schwimmen machte, war ich auf mich allein gestellt und war zum Sprechen gezwungen. Ich tat es nicht sonderlich gerne, aber ich nahm es als Herausforderung an. Ich versuchte es auf Spanisch und musste mich oft mehrfach wiederholen, um Satzbau und Aussprache in den Griff zu bekommen. Sehr oft hätte ich am liebsten auf dem Absatz kehrt gemacht, wäre im Erdboden vor Scharm versunken, aber es half ja nichts. Wenn ich etwas wollte, musste ich es so laut, deutlich und präzise wie möglich aussprechen, insbesondere, wenn es darum ging, wieder zurück zum Haus meiner Gastfamilie oder zu Freunde zu kommen. Nicht jeder Bus fuhr verlässlich nach einer genauen Linie und dass ein Bus auch mal eine andere Route nahm, war nichts Ausgewöhnliches.

Die dauerhaften und von meinen Mitmenschen unbeabsichtigten Demütigungen hatten etwas Gutes: Immer stärker fühlte ich den Drang, die Enttäuschungen nicht länger einfach hinzunehmen und zu ertragen. Die Scham als *dumm* dargestellt zu werden, sollte aufhören. Ich hatte diesen Rucksack der Sprachschwierigkeiten und Rechtschreibschwierigkeiten bei der Geburt mit auf den Weg bekommen und wollte ihn nicht immer mit mir herumtragen. Um diesen Rucksack ein für alle Mal loszuwerden gab es nur einen Weg und dieser lag darin, etwas zu verändern. Jemand kann einem Legastheniker sicherlich raten, eine Therapie zu versuchen. Aber letztendlich muss der Wunsch zur Veränderung von Innen kommen. Das zu erkennen, kann sehr schmerzhaft sein. Man wünscht sich vielleicht, dass jemand anderes die Legasthenie einfach für einen ändern könnte. Aber andererseits ist es auch ermutigend zu wissen, dass man selbst die Macht hat, etwas zu ändern, und nicht von anderen abhängig ist. So entwarf ich für mich diverse Pläne mit kleinen, möglichen Schritten, die ich einhalten

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

konnte und schrieb sie auf als Kästchen zum Abhaken auf. Simple Sachen standen auf meiner Liste, wie zum Beispiel, dass ich auf Anhieb bei einer Bestellung verstanden werde oder dass ich ein komplettes Gespräch mal nicht hören würde: „Was hast du gesagt?". Oder eine andere Aufgabe war es, sich bei einem Gruppengespräch zu beteiligen. Meistens war mein Gehirn bei Gruppengesprächen zu langsam. Bis ich das gesagte Wort aufgenommen, mir meine Antwort überlegt hatte, dann noch im Kopf übersetzte und schließlich den Mut aufbrachte mich einzubringen, war das Gespräch schon vorbei. Ein weiteres Ziel war es, vor der Klasse so laut zu reden, dass auch die hinterste Reihe es hören konnte. Diese Ziele wollte ich anfangs einmal pro Woche, dann an zwei Tagen pro Woche, und so weiter, umsetzen. Regelmäßig hinterfragte ich mich selbst und führte zeitweise wöchentlich Buch über meine Ergebnisse und meinen Fortschritt. Kleine und einfache Schritte, die machbar waren, in Reichweite lagen und eine signifikante Änderung erforderten, setzte ich mir fortan. Es gehörte gehörig Mut dazu und eine große Disziplin, um mit sich selbst ins Gericht zu gehen, wenn man es mal nicht geschafft hat und die eigene Trägheit zu bekämpfen. Der Wille nicht aufzugeben, ist dabei entscheidend. Auf dem Heimflug nahm ich mir vor, die gelernten Eigenschaften und guten Vorsätze auch zu Hause weiter umzusetzen.

4 Der Eintritt ins Berufsleben

Im Sommer 2006 war es so weit: Ich zog bei meinen Eltern aus und fing mein duales Studium an. Schon vor dem Abitur hatte ich mir einen Platz im Wirtschaftsinformatik-Studium und eine Ausbildung als Informatikerin gesichert. Ich wollte in die Wirtschaft und ein duales Studium an einer Universität mit der Möglichkeit auf ein Auslandssemester. Meine Wunschkriterien beschränkten die Auswahl damals leider auf nur wenige Universitäten und mit diesen kooperierenden Betrieben in Deutschland. Die IQ-Tests bei der Bank sowie an der Uni bestand ich mit Erfolg. Beim Englischtest wäre ich fast durchgefallen. Zum Glück verabschiedete mich der Prüfer bei dem Assessment Center der Universität mit der Zulassung und dem Hinweis, dass ich in Englisch noch etwas nachzuholen hätte. Er sagte: „Sprache kann man leicht lernen, Intelligenz jedoch nicht". Hätte er damals geahnt, dass ich beim Thema Sprache generell meine Probleme hatte und sowieso deutlich mehr lernen musste als der Durchschnittsstudent, hätte der Prüfer es sich vielleicht doch nochmal anders überlegt. In der Bank boten mir alle teilnehmenden Abteilungen des Assessment Centers eine Stelle an und ich

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wählte die beste für mich aus. Ich entschied mich für Investment Banking. Diese Wahl führte zum ersten Mal in meinem beruflichen Leben dazu, dass ich gefragt wurde: „Macht es dir etwas aus, dass du die erste Frau in der Abteilung bist?". Spontan antwortete ich: „Nein, natürlich nicht". Wo ist der Unterschied, dachte ich, warum sollte mir das etwas ausmachen? Später lernte ich, dass es in der Tat einen Unterschied gab und ich das ein oder andere Mal mit Vorurteilen und der *gläsernen Decke*, die Frauen auf Grund ihres Geschlechts angeblich am Aufstieg hindern, konfrontiert werden würde.

Während meines Studiums genoss ich den Vorzug eines gut durchstrukturierten Ausbildungsprogramms mit diversen Präsentationsübungen, englischer Sprache im Unternehmen und vielen Referaten, die ich während des Studiums halten musste. Dank meines Schritt-für-Schritt-Plans bewege ich mich in die richtige Richtung, um meiner Legasthenie entgegenzuwirken. Vor jeder Präsentation griff ich auf die Übungen aus der Logopädie-Therapie zurück und setzte mir schrittweise meine Ziele. Ich dachte mir: „Heute mache ich es besser als letztes Mal" oder „so schlecht wie beim letzten Mal will ich mich nicht noch mal darbieten". Das positive Feedback über die Verbesserung meines Auftretens, meiner Undeutlichkeit und auch meiner Redelautstärke in den letzten Jahren war eine immense Motivation und eine Kraftquelle in den dunklen Stunden, in denen ich an meine Defizite so stark erinnert wurde. Dennoch hatte ich noch einigen Jahre vor mir, bis kaum einer meine Legasthenie bemerken würde. Ich durchlief im Studium und in der Ausbildung wieder die gleichen Schwierigkeiten, welche ich in der Schule durchlief – nur auf einem höheren Niveau. So fühlte es sich zumindest an. Jetzt ging es zwar weniger um Diktate schreiben und Rechtschreibung meistern, es ging jedoch viel ums Sprechen, Ausdrucksweisen, schnelle Antworten geben zu müssen sowie das Präsentieren. Um Sätze auf Deutsch, Englisch oder einer anderen Sprache gut zu formulieren, brauchte ich länger als andere Menschen und so entstand manchmal eine unangenehme Pause. Nahm ich mir jedoch diese Zeit nicht, war das Risiko hoch, dass ich neue Wörter erfand, unvollständige Sätze herausbrachte oder Silben in der Eile verschluckte. Es war einer dieser kleinen Schritte auf dem Plan; erst überlegen, dann reden. Ich wette, dass dadurch ein merkwürdiger Eindruck bei dem ein oder anderen Kollegen entstand. Es war ein schwieriger Balanceakt zwischen klarer Sprache und Sprachgeschwindigkeit. Ich entschied mich für die klare Sprache.

Am schlimmsten waren die Präsentations-Trainings mit Videoaufnahme, die mir mein Defizit klar vor Augen führten und meistens so brutal waren, dass es mich innerlich sehr schmerzte. Im Video konnte man die Undeutlichkeit, das Weglassen bestimmter Wörter oder Buchstaben, wie

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

beispielsweise das „es“ im englischen Wort „doesn´t“, klar hören und erkannte die nicht gerade selbstbewussteste Person. Ein Mix aus Konfrontation mit Legasthenie, gepaart mit Selbstzweifeln und Enttäuschung über die eigene Leistung und das Gefühl über sich hinauszuwachsen müssen, wiederholte sich einfach auf einen höheren Level. In der Schulzeit war ich von Mittelohrentzündungen geplagt, jetzt war ich regelmäßig nach jeder großen Präsentation heiser und anfällig für Kehlkopfentzündungen. Mein Sprachapparat schien unterentwickelt zu sein.

Ohne jeglichen Sinn und Verstand meldete ich mich als Stochastik-Tutorin an und gab nebenbei jeden Samstag Stochastik Tutorials an 15-30 Student:innen an der Uni. Ich hatte Freude daran, mein Wissen weiterzugeben und anderen etwas beizubringen, sodass sie ohne Furcht ihre Prüfung schafften. Keiner sollte es im Leben schwer haben, dachte ich. Meine Tutorials waren beliebt, weil ich ein Talent dafür hatte, komplizierte Sachen gut zu erklären.

Zwei Jahre später machte ich meine Ausbildung zur Fachinformatikerin und ging ins Auslandssemester nach Hong Kong. Diesmal war ich allein ohne Mitstudent:innen auf dem Weg ins Ausland. Asien interessierte mich, denn es war kulturell so fern von allem, was ich bislang kannte. Ich kam in Hong Kong an, suchte mir selbst den Weg zum Hotel und eine Unterkunft für die nächsten Monate. Dieses Mal war alles auf Englisch und nicht auf Spanisch. Ich schloss mich einer Schwimmmannschaft an und knüpfte gute Freundschaften mit Menschen aus aller Welt. Einen Vorteil hatte das Studium in Hong Kong gegenüber der Ausbildung in Frankfurt: Ich musste kaum eine Präsentation halten und schriftlich war ich sehr viel stärker geworden. In Hong Kong verbrachte ich ein großartiges Semester mit vielen Eindrücken. Ich flog weiter zum Auslandspraktikum nach London. Schnell lernte ich, dass London sprachlich nochmal eine andere Herausforderung ist als die englische Sprache in Hong Kong. In Hong Kong verstand ich die meisten Leute sehr gut. Sie redeten langsamer und waren toleranter gegenüber Fehlern. In London war das vorbei. Es wurde von mir erwartet, dass ich gut Englisch spreche. Daher kam es vor, dass ich in manchen Gesprächen nur teilweise verstand, was besprochen wurde. Trotzdem hatte ich eine sehr gute Zeit und kam nach neun Monaten im Ausland lebend als eine neue Person wieder zurück. Ich war mutiger, selbstbewusster, außergewöhnlich willensstark und hatte angefangen, meinen Charakter zu entwickeln. Mit einer großen Aufgabe war ich nach Hong Kong gegangen, nämlich die Liste meiner Ziele konsequent abzuarbeiten. Hong Kong bot mir dafür die perfekte Übungsfläche. Ich wollte nicht mehr als *schüchtern* oder *zurückhaltend* erscheinen. Weiter wollte ich meine Stimmbänder trainieren und kräftigen und mich öfter an informellen Gruppengesprächen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

beteiligen. Dafür benötigte ich eine durchdringendere Stimme und mehr Mut. Ich wollte mehr kommunizieren, mich integrieren und Kontakte aufbauen. Ich wollte diesen lästigen Rucksack *Legasthenie und die Konsequenzen auf die Persönlichkeit* loswerden. Ich kam zurück und hatte alles umgesetzt.

Motiviert von den Erfolgen und dem Willen, mein Englisch endlich in den Griff zu bekommen, beschloss ich einen Master in London zu absolvieren. Auf diese Weise wäre ich den ganzen Tag mit der Sprache konfrontiert und würde hoffentlich mit der Zeit das Hören und Sprechen meistern. Ich nahm die Aufnahmeprüfung in Angriff und übte für den IELTS-Sprach-Test, in welchem man jeweils eine minimale Punktzahl im Schreiben-, Lesen-, Hören- und Sprachfähigkeiten erreichen musste. Diesmal überließ ich nichts dem Zufall und bestand den Test trotzdem nur mittelmäßig. Parallel arrangierte ich mit der Unterstützung meines damaligen Chefs, dass ich einen Anschlussvertrag in London bekommen würde. Am Ende unterstützte die Bank mich sogar mit einem Stipendium für den Master, der mich sonst an meinen finanziellen Ruin gebracht hätte.

Bei meiner Bachelor-Abschlussfeier war ich die einzige meines Studiengangs, die nach den dreieinhalb Jahren Dual- Studium und der damit einhergehenden Doppelbelastung trotzdem mit einem Teilzeit-Master (Abends-Unterricht) an einer anderen Universität und dazu noch im Ausland weitermachte. Es war so ungewöhnlich, dass es den Ausbildungsleiter dazu bewegte, meinen Eltern mitzuteilen, dass er von einigen anderen Mitstudent:innen einen solchen Werdegang erwartet hätte, nicht aber von mir. Ich sei erst nach Hong Kong richtig aufgeblüht.

5 Der Kampfgeist gibt nie auf

In London angekommen, war ich nicht mehr die Auszubildende. Ich war festangestellt und dabei noch auf mich allein gestellt. Meine erfahrenden Kollegen saßen in Hong Kong, Frankfurt, Moskau oder New York. Ich war jetzt die lokale Ansprechpartnerin für Softwareänderungen im Derivates Trading System der Bank. Ich arbeitete als Business Analyst und war dafür zuständig, die Softwareanforderungen aufzunehmen und mit den Entwicklern abzustimmen, sowie technische Projekte umzusetzen. Es war eine der Zeiten, in der ich mich beruflich und sprachlich sehr weiterentwickeln musste und hatte. In einer Investment Bank will jeder Karriere machen und als Frau muss man sich eben stärker durchsetzen.

Meine Projekte lieferte ich immer und kontinuierlich in Zeit und mit Qualität ab, so dass ich mir über die Jahre viel Vertrauen mit Kollegen auf-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

baute und in den Positionen, die ich annahm, eine hervorragende Reputation genoss. Ich brauchte aber Zeit, um dieses Vertrauen aufzubauen, weil ich es mit Taten erarbeitete. Verbal konnte ich mich nur schlecht vermarkten. Der Wortschatz wie die Schlagfertigkeit im Gespräch fehlten mir. Häufig ärgerte ich mich nach dem Gespräch darüber, was ich im Gespräch nicht erwähnt oder korrigiert hatte. So kam es auch häufiger, dass meine Legasthenie als Erklärung für Misserfolge benutzt wurde und ich es auch zu lies. Aussagen wie „man könnte mich nicht verstehen", „ich rede kein Englisch", „kein Wunder, dass da Missverständnisse entstehen." waren in Momenten, in denen der Druck auf dem Projekt hoch lastete, keine Seltenheit. Ich war zu jung und mir fehlte die Sprachgewandtheit, um mich aus diesen Situationen gut heraus zu argumentieren. Denn nicht häufig lag das Problem nicht bei mir und meiner Sprache, sondern bei Irrtümern oder Fehlern von anderen. Es ist einfach und bequem, die Schuld anderen zuzuschreiben.

Solche Erfahrungen machte ich häufig in meiner Laufbahn. Jedes Mal fühlte es sich an, wie ein harter Schlag ins Gesicht. Aber wie jeder/e Sportler/in stand ich wieder auf, wischte mir den Schmutz ab und hielt mich gerade und würdevoll – egal wie es mir innerlich ging, aber nach außen hin als fairere Verliererin. In diesen Momenten, inmitten der Konfrontation mit der eigenen Schwäche, die man gefühlt unverschuldet mitbekommen hat, gab es für mich nur eine Reaktion: Den Schlag verdauen, mich aufrichten, durchatmen und zur Reflektion zurückziehen. „Wie bin ich da hineingeraten?", fragte ich mich. Und noch wichtiger ist, wie kann ich sicherstellen, dass ich nie wieder in eine solche Situation gerate – sei es sprachlich, fachlich oder hinsichtlich der Seniorität? Was muss ich anders machen? Denn eines habe ich mir in solchen Schlüsselmomenten geschworen: Das passiert mir so nicht wieder. Der Person oder den Personen habe ich die gefühlten Emotionen in der Situation schnell vergeben. Wie konnten sie wissen, dass ich nicht nur eine Schwachstelle, sondern eine große, tiefgehende Geschichte damit verbinde? Schließlich laufe ich nicht mit einem Schild um den Hals mit der Aufschrift „Ich bin Legasthenikerin, bitte verzeihen Sie mir, wenn meine Aussprache nicht so klingt, wie Sie es gewohnt sind" durch die Welt.

Kurz und einfach gesagt, die meisten meiner Mitmenschen wussten nichts davon, und einige nutzten meine Schwäche zu ihrem Vorteil aus. Doch ich habe mich nicht lange damit aufgehalten; es ist ebenso. Was ich mir jedoch nie verziehen hätte, wäre, nichts daraus zu machen. Ich habe aus meinen Erfahrungen gelernt, sowohl über mein eigenes Verhalten als auch darüber, wie Legasthenie mich beeinflusst – ob ich es akzeptieren wollte oder nicht – und dabei auch eine gewisse Menschenkenntnis erlangt. Ich lernte, wie verletzlich Menschen sein konnten; dass wir oft nicht sehen, was einen Menschen in einem bestimmten Moment bewegt, sondern nur das,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

was die Person tut oder sagt, ohne die eigentliche Absicht zu erkennen. Diese Situation begegnet uns allen häufiger, als wir es vielleicht wahrnehmen. Ein Beispiel sind Behinderungen oder Erkrankungen, die optisch nicht erkennbar sind. Jedes Mal in dieser Situation fragte ich mich: „Was kann ich anders machen?" Kommunikation ist schließlich eine Schlüsselkompetenz, um mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, Verbindungen aufzubauen, verstanden zu werden und einen Eindruck zu hinterlassen. Und so machte ich es besser – sprachlich, beruflich, fachlich und professioneller – und setzte mir wieder kleine Ziele.

Am Ende meiner Zeit in London, wurde mir erst bewusst, dass ich die Abteilung in London erfolgreich aufgebaut hatte. Meine Abschiedsfeier war groß und es verabschiedeten sich viele mit Respekt und Bedauern. Ich war jemand, der fabelhaft verstand Business-Anforderungen in technischen Lösungen umzusetzen und es war bekannt, dass ich lieferte ohne viel Gerede. Ich brauchte wenig Unterstützung und besaß das Vertrauen, dass ich alles regelte und mit einer Lösung zurückkäme. Ich bekam Projektbudgets mit der Gewissheit, dass sie gut eingesetzt würden.

Trotzdem war es an der Zeit, sich weiterzuentwickeln, eine neue Branche auszuprobieren und beruflich zu wachsen. Ich wollte mich testen, ob ich in einer neuen Branche genauso Fuß fassen kann. Es war die Chance, auf ein höheres Karriereniveau hin zu arbeiten. Und so traf ich wieder einmal eine aktive Entscheidung in meiner Karriere, brach mit alten Dingen und fing neu an. Ich ging nach Amsterdam und nahm eine Stelle als IT-Konsultant im Energiesektor an. Schon nach einem halben Jahr wurde ich zum Architekten ernannt und war verantwortlich für die dortige Handels-Software und Börsenanbindungen. Mir fällt es einfach, komplexe Zusammenhänge schnell zu analysieren, in Arbeitspakete zu unterteilen und eine Vision mit Plan zu entwickelt. Zusätzlich dazu bin ich talentiert darin, die einzelnen Arbeitspakete zu orchestrieren, damit sie gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten. Abstrakte Konstruktionen kann ich mir gut vorstellen und meine Kolleg:innen, schätzten mich sehr für meine Weitsichtigkeit. Ein Mitarbeiter gab mir später das Kompliment, dass ich eine sehr vorausschauende Denkweise habe und mir schnell komplexe Lösungen erarbeiten kann, für die andere Monate benötigen würden. Dazu kam mein gewonnenes Selbstbewusstsein, dass ich vieles beeinflussen und verändern kann, sowie eine große emotionale Intelligenz. Ich bin gut darin, Brücken zwischen Menschen und Teams zu bauen, Positionen von den Kollegen zu verstehen und Veränderungsängste abzubauen. So wurde ich häufiger gebeten, zu intervenieren, wenn Projekte zwischen Abteilungen oder Menschen fest zu laufen schienen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ich hörte nie mit dem Lernen auf. Trotz des englischen Arbeitsumfelds und der Zeit im Ausland war mein Englisch Sprachlevel immer noch nicht auf dem gewünschten Niveau, sodass ich selbst in den Niederlanden noch zum Englischtraining ging. Ich hatte mehrere Lehrer, die verzweifelt waren, weil Grammatik, Rechtschreibung und Wortschatz nicht mein Hauptproblem waren; es waren vielmehr die Laute, Töne und die Aussprache. Erst als ich auf einen Lehrer stieß, der sich fast ausschließlich auf das phonetische Alphabet konzentrierte, mir die Mundbewegungen zu den Klängen zeigte und durch Übungen mit englischen Zungenbrechern, Betonungsübungen und musikalischem Rhythmus versuchte, begann eine spürbare Verbesserung einzutreten. Dieser Lehrer schlug vor, dass Schauspiel- oder Gesangsunterricht mir dabei helfen könnten, mehr Volumen, Ausdruck und Vielfalt in meiner Stimme zu erreichen – eine Idee, die für mich zuerst sehr beängstigend und absurd war.

Ich nahm das Gelernte mit und ging davon, aber Schauspiel- und Gesangsunterricht waren zu viel verlangt für mich. Ich übte an meiner noch schwächelnden Präsenz und an der Wortwahl. Ich war mittlerweile Operation Excellence Consultant und moderierte regelmäßig Workshops, gab Trainings und coachte Kollegen und Führungskräfte im agilen Mindset. Gerade für die Trainings, legte ich mir ein Vokabular zu und übte mit Redewendungen, die mir Zeit einbrachten, um nachzudenken, was ich sagen möchte. Wenn ich mal wieder ein falsches Wort benutzt hatte und die irritierte Reaktion meines Gesprächspartners erkannte, so korrigierte ich mich einfach selbst mit Sätzen wie „das war nicht das richtige Wort. Ich meinte...". Schnell merkte ich, dass durch die Selbstkorrektur, Mitmenschen meine Versprecher weniger wahrnahmen.

Mit genau 30 Jahren erfüllte ich meinen beruflichen Traum und übernahm als Managerin eine Daten- und Analytics-Abteilung und transformierte die komplette Datenlandschaft in nur wenigen Jahren. Als Führungskraft muss man ausstrahlen, für was man steht. Man sollte eine gute, selbstbewusste, zuversichtliche Haltung haben, den Raum einnehmen und Präsenz zeigen. Als Managerin steht man im Rampenlicht, und jede Handlung oder Aussage, jedes Wort wird interpretiert, kopiert und analysiert. Wirke ich an mehreren Tagen unsicher, so überträgt sich die Unsicherheit auf mein Team. Meine Wortwahl setzt den Ton und Rahmen dessen, wie kommuniziert wird. Ich experimentierte viel mit meinem Wortschatz und der Wahl bestimmter Wörter, beobachtete das Feedback und verfeinerte meine Kommunikation. Durch das ständige Achten auf Feedback von Gesprächspartnern, erlernte ich eine außerordentlich gute Wahrnehmung von Stimmungsänderungen im Gegenüber oder Teamdynamiken. Ich kann meine Gedanken, Emotionen und mein Verhalten gut selbst analysieren und da-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rauf reagieren. Wenn mich etwas im Gespräch oder Projekt stört, irritiert oder verwundert, kann ich es in dem Moment verbalisieren und gut klären, welche Eigenschaft als Managerin sehr hilfreich ist. Ich bin neuen Dingen und anderen Meinungen gegenüber offen. Seit mehreren Jahren leite ich schon Abteilungen in verschieden Bereichen. Die Mitarbeiterumfragen in meinen Teams fielen positiv aus und viele Mitarbeiter:innen erzählen noch heute enthusiastisch von der Zeit, als ich ihre Managerin war. „Bei dir wäre das nie so gewesen" höre ich häufig von ihnen. Vielleicht lag es daran, dass ich selbst ein Defizit hatte, dass ich Stärken und Schwächen von anderen wahrnahm und mit konstruktiven Verbesserungsmöglichkeiten aktiv förderte, wodurch ein bleibender Eindruck bei ihnen entstand.

Nur noch sehr selten werde ich heute auf meine Sprachschwierigkeiten angesprochen. Niemals hat mich jemand im Leben gefragt, ob ich Legasthenikerin bin. Der ein oder andere Mitmensch hat sich bestimmt ab und zu gewundert, und viele haben mir gesagt, dass ich einen englischen oder niederländischen Akzent habe, wenn ich Deutsch spreche. In meinem Fachjargon würde ich es als meinen "Legastheniker-Dialekt" bezeichnen.

Mittlerweile habe ich regelmäßig Unterricht mit einer niederländischen Gesangslehrerin, welche auch Stimmtraining gibt und Logopädie-Erfahrung hat. Der passende Mix für mich, um mehr Kraft, Tiefe, Ausdauer und Klang in die Aussprache zu bekommen, um die Monotonie loszuwerden und klarer von großen Zuschauergruppen und auch von Computern verstanden zu werden. Denn die Digitalisierung und Künstliche Intelligenz bringt viele Vorteile mit sich. Sie bürgt aber auch neue Herausforderung für Menschen mit Ausspracheschwierigkeiten, denn wie bei mir, wird meine Aussprache mangelhaft durch Spracherkennungsalgorithmen und Transkriptionsdienste wahrgenommen. Damit ist bewiesen, dass Lernen nie aufhört. Meine Sprachvariation hat sich positiv durch das Stimmtraining geändert, die Betonungen sind klarer und ich nehme Klangunterschiede endlich wahr. Mit einem Mal macht mir etwas Spaß, was ich früher nie für möglich gehalten hatte.

Mittlerweile will ich diesen *Rucksack mit meiner Legasthenie* nicht mehr ablegen, denn er gehört zu mir.

Mareike Albrecht ist Senior Direktorin mit umfassender Führungserfahrung in den Bereichen Daten, Analytics und Künstliche Intelligenz. In namhaften DAX-Unternehmen sowie international agierenden Konzernen leitet sie erfolgreich strategische Abteilungen und verantwortet unternehmensweite Transformationsinitiativen. Mit über 18 Jahren Berufserfahrung in der IT hat sie zahlreiche komplexe Veränderungsprozesse erfolgreich gestaltet und umgesetzt. Mareike Albrecht gilt als anerkannte Expertin und geschätzte

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Führungspersönlichkeit in ihrem Fachgebiet. Ihre Karriere begann sie 2006 mit einem dualen Studium im IT-Bereich. Seither hat sie sich kontinuierlich weiterentwickelt und stetig größere Verantwortungsbereiche übernommen.

Literatur

OpenAI. ChatGPT. Unterhaltung mit ChatGPT, 7. April 2024, Formulierungsvorschlaege. https://chat.openai.com/

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prof. Dr. Tiemo Grimm & Dr. Martin Grimm

Erfolgreich mit Legasthenie – Eine familiäre Perspektive auf Legasthenie in der Schule und im Berufsleben

Dieser Beitrag behandelt meine beruflichen und familiären Erfahrungen als Professor für Humangenetik am Institut für Humangenetik der Universität Würzburg. Während meiner Laufbahn engagierte ich mich intensiv in der Universitätsverwaltung, war Mitglied des Fakultätsrates der Medizinischen Fakultät und vertrat diese im Senat der Universität. Trotz meiner Legasthenie wurde ich 1990 in die Schriftleitung der Fachzeitschrift "medizinische genetik" berufen und war von 2008 bis 2015 federführender Schriftleiter. 2004 gründete ich die Akademie für Humangenetik der Deutschen Gesellschaft für Humangenetik und war bis 2016 ihr Direktor.

Ein zentrales Thema war die Unterstützung meiner drei legasthenischen Kinder. Beispielhaft zeigt der Lebensweg meines ältesten Sohnes Martin, wie man trotz Legasthenie erfolgreich sein kann. Martins schulische Herausforderungen führten uns zum Internat CJD Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff, wo er die notwendige Förderung erhielt. Nach dem Abitur begann Martin ein Medizinstudium, das er erfolgreich abschloss. Er spezialisierte sich auf Chirurgie, wurde Oberarzt und ließ sich 2023 als Orthopäde nieder.

Meine beruflichen und familiären Erfahrungen zeigen, dass man trotz Legasthenie erfolgreich sein kann, wenn man die richtige Unterstützung erhält. Meine Forschung half zudem, eine genetische Ursache für die Legasthenie in unserer Familie zu identifizieren, was das Verständnis dieser Lernstörung verbessert.

1 Einleitung

Da bei der Entstehung einer Legasthenie genetische Faktoren eine wichtige Rolle spielen, habe ich mich (TG) als Humangenetiker, der selbst betroffen ist und drei betroffene Kinder hat, intensiv um meine legasthene Familienanamnese gekümmert. Bis zu meiner Urgroßmutter konnte ich die Legasthenie in meiner Familie zurückverfolgen (Grimm, 2008). Meine Familie

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zeigt, dass Personen mit Legasthenie in mehreren Generationen in ihrem Berufsleben sehr erfolgreich sein können. Dies hat für die Legasthenie auch Prof. Julie Logan (2009) in einer Studie gezeigt. In einer Stichprobe von 102 amerikanischen Firmeneigentümern fand sie 35 Prozent Legastheniker. In der amerikanischen Bevölkerung liegt der Anteil dagegen nur bei 10 Prozent. Sie fand heraus, dass diese legasthenen Unternehmer zahlreiche Qualitäten besaßen, die für Unternehmer wichtig sind: in der verbalen Kommunikation, hohe Bereitschaft Aufgaben an andere zu delegieren und die Fähigkeiten auftretende Probleme mittels kreativer Ideen zu lösen.

Bei mir und meinen betroffenen Kindern war die Schule wegen der Legasthenie teilweise mit großen Problemen verbunden. Dagegen hat sich die Legasthenie im Berufsleben kaum negativ bemerkbar gemacht hat.

2 Tiemo 1944

Überblick: Kindheit und Schulzeit

Ich begann erst mit zwei Jahren zu sprechen, wie aus Briefen meines Vaters und meiner Mutter hervorgeht. 1950 wollten mich meine Eltern einschulen, aber die Schulverwaltung hielt mich für zu jung, auch wegen meiner Sprachprobleme. Bei meiner Einschulung 1951 war Legasthenie unbekannt. Ich hatte große Schwierigkeiten mit der "Ganzwort-Methode" des Lesens, die in der Schule angewandt wurde. Meine Mutter musste mir mühsam das Lesen mit der Buchstabier-Methode beibringen. Auch mit der Rechtschreibung hatte ich enorme Probleme. In der zweiten Klasse hatte ich weiterhin große Schwierigkeiten beim Schreiben. Im Rechnen hingegen war ich sehr begabt und konnte bereits mit negativen Zahlen umgehen, was meine Mitschüler:innen nicht verstanden.

Meine Eltern vermittelten mir einen offenen Umgang mit meinen Behinderungen und brachten mir Bücher nahe, auch wenn lautes Vorlesen für mich immer schwierig blieb. Ich hatte jedoch das Glück, verständnisvolle Lehrende zu haben, die meine einseitige Begabung akzeptierten. Nach der 4. Klasse wollte ich ein altsprachliches Gymnasium besuchen, bestand aber die Aufnahmeprüfung erst am Ende der 5. Klasse und wiederholte freiwillig die 10. Klasse wegen schlechter Leistungen in den Sprachen.

Erst als meine eigenen Kinder eingeschult wurden und ähnliche Probleme hatten, erkannte ich, dass auch ich und drei meiner Kinder an Legasthenie leiden. Diese Erkenntnis half mir, meine schulischen Herausforderungen besser zu verstehen und zu akzeptieren. Meinen Weg dorthin möchte ich im Folgenden schildern.

Am 7. Oktober 1946 schreibt mein Vater an seinen Vater, also meinen Großvater, in einem Brief: „*Tiemo hat in der letzten Zeit einen großen Schritt voran getan, er fängt endlich an richtig zu sprechen*." Oder später (17. Dezember 1946) heißt es: „*Tiemo hat in letzter Zeit auf einmal angefangen zu sprechen und ist bei jedem neuem Wort sehr stolz*." Noch im März 1947, ich war inzwischen 2 ½ Jahre alt, schreibt mein Vater an seine Mutter in einem Brief (8. März 1947): „*Tiemo ist ein großer Angeber und Redner geworden, er ist zwar schwer zu verstehen, macht aber schon allerhand Witze*." Meine Mutter führt im gleichen Brief aus: „*Tiemos Sprechen ist immer noch sehr mäßig, obwohl er wie ein Buch*

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

redet und erzählt und über alles höllisch im Bilde ist und sich an der allgemeinen Unterhaltung ganz selbstverständlich beteiligt, nur braucht ein Fremder einen Dolmetscher, um seine Sprache zu verstehen."

In den Kindergarten ging ich nicht, da meine Eltern Angst vor Infektionskrankheiten hatten. In Bebra wohnten wir in dem gleichen Haus, in dem mein Vater auch seine Büroräume (Ernährungsamt) hatte. Dieses Büro war mein *Kindergarten*. Ich war dort gut aufgehoben, hatte genügend Papier, Stifte und Stempel zur Selbstbeschäftigung. Begehrt waren bei mir auch die Dienstfahrten mit einem Auto im Kreis Rotenburg.

Im Alter von fünf Jahren (Sommer 1949) erkrankte ich an Diphtherie und lag gut vier Wochen stationär im Krankenhaus in Hersfeld. Die Diphtherieerkrankung muss mich sehr mitgenommen haben, da ich von meiner Mutter eine Bluttransfusion erhielt.

Ostern 1950 wollten meine Eltern mich einschulen, die Schulverwaltung war jedoch der Meinung, ich sei noch zu jung. In einem Brief meines Vaters an seine Eltern vom 7. März 1950 steht: „*In einer Hinsicht ist es ganz gut, er hat immer noch Schwierigkeiten mit dem Sprechen, er kann jetzt SCH sagen, aber das Bilden der Wörter mit SCH will immer noch nicht gehen.*"

Bei meiner Einschulung 1951 kannte man keine Legasthenie, obwohl die wissenschaftliche Erstbeschreibung bereits 1885 (Berkhahn, 1885) bzw. 1896 (Morgan, 1896) erfolgt war. Lesen versuchte man mir in der Schule mit der sog. „Ganzwort-Methode" beizubringen. Wir bekamen einzelne Worte auf Papierkärtchen, die wir zu Sätzen zusammenlegen mussten. Diese Methode führte bei mir zu keinem Erfolg. Ich erfasste die Wörter nicht nach ihrem natürlichen Silbenaufbau, sondern nur nach dem Sinn. So kam es vor, dass ich z. B. für das Wort „Bube" das mir geläufigere Wort „Junge" vorlas. Meine Mutter brachte mir nachmittags mühsam das Lesen mit der Buchstabier-Methode bei. Auch mit der Rechtschreibung hatte ich große Probleme. Ich schrieb oft zwar alle Buchstaben eines Wortes hin, aber in einer beliebigen Reihenfolge, z. B. „Kriche" statt „Kirche".

Diese Rechtschreibproblematik führte man bei mir auf die Ganzwort-Methode und einen erworbenen Sprachfehler zurück. Im Spätsommer 1945 stürzte ich aus meinem Kinderwagen und schlug mir dabei meine beiden oberen Schneidezähne aus. Ich konnte daher keine S-Laute sprechen (d. h. ich ging später in die „Uhle" statt in die Schule und besuchte den „Oo" statt den Zoo in Frankfurt). Erst mit dem Heranwachsen der bleibenden Zähne verbesserte sich meine Aussprache von S-Lauten.

Am Ende der 2. Klasse hatte ich noch große Probleme. Meine ältere Schwester Eilike schrieb am 20. März 1953 in einem Brief an unserem Großvater: „*Bei Tiemo könnte man meinen, er ginge ins erste Schuljahr und nicht bald ins dritte. Wenn er was schreibt, so muß Mutter ihm jeden Buchstaben diktieren.*"

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Im Rechnen kam ich dagegen mühelos im Unterricht mit. In diesem Fach gehörte ich immer zu den besten in der Klasse, weil ich von Anfang an ein ausgesprochenes *Zahlengefühl* hatte und mit abstrakten Zahlenbegriffen umgehen konnte und zum Rechnen keine Äpfel benötigte. Ich kann mich noch an einen großen Streit mit

meinen Mitschüler:innen erinnern, als wir folgende Aufgabe rechnen mussten: $2 - 4 = ?$. Wenn man von 2 Äpfeln vier Äpfel wegnehmen will, bleiben keine Äpfel übrig, folglich ist $2 - 4 = 0$. Ich stand jedoch auf dem Standpunkt, dass $2 - 4 = -2$ sein muss. Während für die meisten Mitschüler:innen anfangs die Zahlenbegriffe bei null aufhörten, rechnete ich damals schon mit negativen Werten auf dem Zahlenstrang weiter.

Mein Glück war jedoch, dass meine Eltern immer verstanden haben, mir einen offenen Umgang mit meinen Behinderungen zu vermitteln. So schreibt mein Vater am 16. Januar 1948 in einem Brief an seine Eltern: „*Tiemo erklärte gestern Hedi* [Tiemos Mutter]*: Mutter sieh mich mal an, seh´ ich nicht aus wie Hans im Glück!*"

Aber meine Eltern haben es verstanden uns Kindern Bücher sehr nahe zu bringen. Mein Vater hat uns in der Regel abends vorm Einschlafen am Bett aus Büchern vorgelesen. Neben Märchen waren es später die beiden Romane *Robinson Crusoe* von Daniel Defoe und *Schatzinsel* von Robert Louis Stevenson. Zu Weihnachten und zum Geburtstag waren Bücher immer wichtige Geschenke. So wurde ich trotz meiner Leseprobleme zu einer Leseratte, aber lautes Vorlesen vor der Klasse war in der gesamten Schulzeit immer ein Gräuel für mich, da ich kaum fehlerfrei Lesen konnte.

In den ersten beiden Klassen schrieben wir noch mit Griffeln auf Schiefertafeln. Ich hatte als Erster etwas Besonderes: eine Plastiktafel, die mit Bleistift beschrieben werden musste. Sie ging nicht kaputt und sie war kleiner als die Schiefertafeln, so dass ich bei den Schreibübungen weniger schreiben musste. Ich nehme an, dass meine Eltern diese Plastiktafel in einem Carepaket aus Südafrika oder Amerika erhalten hatten. Durch die internationalen Kontakte meines Großvaters erhielten wir in der Notzeit nach dem 2. Weltkrieg häufig Unterstützung von Freunden aus Übersee.

Im April 1954, ich war etwa neuneinhalb Jahre alt, wurde ich an den Rachenmandeln operiert. Der Arzt meinte zu mir, dass ich nach der Operation in der Schule viel besser würde. Nach einigen Tagen Schulbesuch erklärte ich meinen Eltern: „*Das mit dem Klügerwerden ist auch alles nur Gerede, ich habe noch nichts gemerkt.*"

Mein Glück war, dass ich in der Grundschule aber auch später an dem Gymnasium sehr verständnisvolle Lehrer:innen hatte. Ich galt als einseitig begabt und wurde in der Regel mit meiner Behinderung von der Klasse und den Lehrenden akzeptiert.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Am Ende der 4. Klasse wollten meine Eltern mich auf das altsprachliche Gymnasium in Hersfeld (Alte Klosterschule) schicken. Sie waren der Meinung, dass in der heutigen naturwissenschaftlich-technisierten Welt eine gute Allgemeinbildung notwendig sei. Auf einem altsprachlichen oder humanistischen Gymnasium sahen sie dafür die besten Voraussetzungen. Die Sprachenfolge war Latein in der Sexta (5. Klasse), Englisch in der Quarta (7. Klasse) und Altgriechisch in der Untertertia (8. Klasse).

Aufgrund der schlechten Lese- und Rechtschreibleistungen bestand ich die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium nicht am Ende der 4. Klasse, sondern erst am Ende der 5. Klasse. Die 10. Klasse wiederholte ich freiwillig aufgrund meiner schlechten Leistungen in den Sprachen (Deutsch, Latein, Englisch und Altgriechisch). Meine Strategie in der Schule war es, in meinen schlechten sprachlichen Fächern, möglichst im Unterricht aktiv mitzuarbeiten. Gerne habe ich in diesen Fächern Referate gehalten.

Erst mit der Einschulung meiner legasthenen Kinder wurde mir bewusst, dass sich auf einmal meine Schulproblematik bei ihnen wiederholte. Im Rahmen der kinder- und jugendpsychiatrischen Untersuchung und Betreuung wurde mir zum ersten Mal klar, dass bei mir und bei drei meiner Kinder eine Legasthenie besteht.

Überblick – Studium der Humanmedizin

1967 begann ich mein Medizinstudium in Göttingen. Das vorklinische Studium mit Schwerpunkt auf Naturwissenschaften lag mir besonders gut, da es keine schriftlichen Prüfungen gab. Das Vorphysikum bestand ich mit sehr gut, und das Physikum mit gut. Trotz meiner Legasthenie meisterte ich die schriftlichen Prüfungen, indem ich meine Ausarbeitungen mit umfassendem Allgemeinwissen ergänzte. So fiel meine Rechtschreibschwäche weniger auf.

Nach dem Physikum verbrachte ich ein Semester in Wien, um die Heimat meiner Urgroßmutter kennenzulernen. Mein Interesse für Humangenetik führte mich zu Prof. Dr. Peter Emil Becker, der mir schließlich ein Thema für meine Doktorarbeit gab. Ich untersuchte die Häufigkeit und Mutationsrate der Myotonen Dystrophie in Deutschland. Für die Auswertung der Daten lernte ich die Computersprache FORTRAN IV und arbeitete mit einem Großrechner, wobei meine Rechtschreibprobleme keine Rolle spielten.

Im Herbst 1972 begann mein medizinisches Staatsexamen, das ich nach intensiver Lernphase und zahlreichen mündlichen Prüfungen mit der Note gut (2) abschloss. Rechtschreibung war dabei zum Glück kein Prüfungskriterium.

Im Detail gestaltete sich die Jahre meines Studiums folgendermaßen:

Im Wintersemester 1966 hatte ich mich um einen Medizinstudienplatz in Göttingen beworben und erhielt einen Studienplatz. Da ich jedoch noch mitten in meinem Grundwehrdienst bei der Marine war, konnte ich natürlich noch nicht studieren. Ich beantragte daher, dass mein Medizinstudienplatz erst im Sommersemester 1967 zur Verfügung gestellt wurde. Zum Sommersemester 1967 nach Abschluss des Grundwehrdienstes bewarb ich mich erneut in Göttingen und sicherheitshalber auch in Marburg. Ab

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

diesem Sommersemester zählten schon die Abiturnoten. Marburg berücksichtigte alle naturwissenschaftlichen Fächer und Deutsch, meine Durchschnittsnote für diese Fächerauswahl betrug 1,6, sodass ich in Marburg einen Studienplatz erhielt. In Göttingen hatte ich die Zulassungsbedingungen nicht erreicht, aber aufgrund der Zulassung zum Wintersemester 1966 bekam ich als Härtefall erneut eine Zulassung. Da meine beiden älteren Geschwister in Göttingen studiert hatten und ich im Haus meiner Großtante in Göttingen kostenlos wohnen konnte, wollte ich lieber in Göttingen als in Marburg studieren.

Das vorklinische Studium mit seinen Schwerpunkten in den Naturwissenschaften lag meinen Interessen und Fähigkeiten besonders gut. Es gab keine schriftlichen Prüfungen. Das Vorphysikum (Physik, Chemie, Zoologie und Botanik) nach zwei Semestern bestand ich mit sehr gut (1). Im fünften Semester bestand ich mein Physikum (Anatomie, Physiologie und physiologische Chemie) mit gut (2). In der Anatomieprüfung bekam man Präparate vorgelegt und musste diese schriftlich beschreiben. Die anatomischen Grundbeschreibungen erweiterte ich mit Allgemeinwissen. So schrieb ich bei einem Präparat, Querschnitt des Kopfes eines Frühembryos, neben der anatomischen Beschreibung ausführlich über Goethe und seine Forschungen über den Zwischenkiefer. Zusätzlich brachte ich die Geschichte aus *Dichtung und Wahrheit* über den Elefantenschädel, der Goethe vom Naturkundemuseum in Kassel nach Weimar für seine Forschungen geschickt worden war. Das Paket mit dem Elefantenschädel wurde jedoch in der Küche abgeliefert und eine Sendung für Goethes Küche in seinem Gartenhaus in Weimar. Zu jedem Präparat hatte ich eine gute Geschichte schreiben können. Wie ich dann nach Abgabe der schriftlichen Arbeit zur mündlichen Prüfung aufgerufen wurde, meinte der Anatomie-Professor Dr. Paul Glees, ich hätte ein so gutes Allgemeinwissen, daher müsste ich auch die Anatomie sehr gut können und eine weitere mündliche Prüfung wäre nicht mehr erforderlich und er gab mir in Anatomie ein sehr gut (1). Meine Rechtschreibfehler in den schriftlichen Ausarbeitungen muss er übersehen haben. Große Schwierigkeiten hatte ich jedoch mit den vielen medizinischen Fachausdrücken, allerdings durch meinen Latein- und Alt-Griechisch-Unterricht in der Schule konnte ich mir viele Fachwörter sinnvoll herleiten. Zur Freude meiner Studienkolleg:innenen hatte ich einmal in einer Prüfung die Hymen (= Jungfernhäutchen) als Hymnen bezeichnet.

In Göttingen hatte ich mich der Deutschen Hochschulgilde Trutzburg Jena zu Göttingen angeschlossen, eine studentische Verbindung, die aus der Wandervogelbewegung entstanden war. Wir unterschieden uns in vielen Aspekten von den *normalen* Verbindungen, Studentinnen waren schon damals gleichberechtigte Mitglieder, die Gilde zählt bis heute zu den nichtschlagen-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

den Verbindungen, steht also dem ehemals unter männlichen Studierenden üblichen Mensurfechten ablehnend gegenüber, und Alkohol spielte nur eine untergeordnete Rolle in unserem Verbindungsleben, Schwerpunkte unserer Arbeit waren Seminararbeit, Wandern und Singen.

Nach dem Physikum war es damals in Göttingen üblich, für ein Semester an eine andere Universität zu gehen, im Sommersemester nach Kiel zum Segeln oder im Wintersemester nach Innsbruck zum Skifahren. Eine weitere Möglichkeit war Wien, um die Kultur zu genießen. Ich hatte mich für Wien entschieden, da ich die Heimat meiner Urgroßmutter, Marie Schlumberger, Edle von Goldeck, genauer kennen lernen wollte.

Im Studium hatte ich mich schon früh für das Fach Humangenetik interessiert und freiwillig Vorlesungen und Kurse bei Prof. Dr. Peter Emil Becker belegt. Nach der Rückkehr aus Wien ging ich zu ihm und fragte ihn, ob er mir ein Thema für eine Doktorarbeit geben könnte. Ich suchte etwas mit aufwendigen statistischen Problemen. Prof. Becker lehnte aber erst einmal ab. Er hätte keine Themen und ich sollte erst einmal wo anders fragen. Ich fand dann ein Thema in der Hygiene. Ich sollte den Einfluss der Felddüngung auf das Oberflächenwasser nach Regen in den Straßengräben untersuchen. Allerdings erhielt der Hygiene-Professor einen Ruf nach Bonn, sodass er mir riet, da er mich dann aus Bonn nicht mehr richtig betreuen könnte, mir woanders ein Thema für meine Doktorarbeit zu suchen. Ich ging daraufhin erneut zu Prof. Becker und überredete ihn, mir doch ein Thema zu geben. Prof. Becker arbeitete damals über die Myotonien, eine Gruppe von Muskelkrankheiten. Sein Ziel war die Bestimmung der Häufigkeiten und der Mutationsraten bei diesen Krankheiten. Er hatte mit der sehr seltenen Paramyotonia congenita, eine Kälte abhängige angeborene Muskelerkrankung begonnen. Seine zweite Gruppe von Muskelerkrankungen waren die nichtkälteabhängigen angeborenen Myotonien (Myotonia congenita), die er bearbeitete. Zusätzlich hatte er bei diesen Untersuchungen auch sehr viele Patienten mit der Myotonen Dystrophie erfasst, diese Patientenakten gab er mir zum Auswerten. Ich sollte die Häufigkeit und die Mutationsrate dieser Krankheit in Deutschland bestimmen.

Da diese Muskelkrankheit autosomal dominant vererbt wird, war es erforderlich gute Stammbaumerhebungen durchzuführen. Mir gelang es besonders im Südharz viele Einzelfamilien mit Hilfe von Kirchenbuchforschungen zusammenzuführen. Für die Auswertung der Daten lernte ich die Computersprache FORTRAN IV. In der Medizinischen Fakultät hatten wir einen großen Rechner, der fast ein ganzes Haus benötigte. Die Programm- und Dateneingabe erfolgte über Lochkarten. Alles Aufgaben bei denen meine Rechtschreibprobleme nicht störten.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Im Herbst 1972 begann mein medizinisches Staatsexamen. Wir wurden in drei Monaten in allen Fächern mündlich geprüft, hatten also fast jede Woche ein bis zwei Prüfungen. Vor und während dem Examen musste viel und intensiv gelernt werden. Alle Prüfungen hatte ich ohne Probleme bestanden und zum Schluss die Note gut (2) bekommen. Rechtschreibung wurde zum Glück nie geprüft.

Überblick – Anstellung an der Hochschule

Nach meinem Examen im Jahr 1973 arbeitete ich ein Jahr als Medizinalassistent. Ab März 1974 nahm ich eine Assistentenstelle am Institut für Humangenetik an der Universität Göttingen an. Früh lernte ich, bei schriftlichen Arbeiten Hilfe zur Rechtschreibkontrolle zu holen. Meine Frau unterstützte mich zu Hause und im Beruf halfen mir Kolleg:innen. Um meine humangenetische Ausbildung zu vertiefen, beantragte ich ein einjähriges Ausbildungsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), um sechs Monate in der Zytogenetik bei Prof. Vogel und sechs Monate in der biochemischen Genetik bei Prof. Ropers an der Universität Freiburg i. Br. zu verbringen. Voraussetzung für das Stipendium war eine abgeschlossene Promotion. Der äußere Druck half mir, meine Promotion zum Thema "Geographische Verteilung und Häufigkeit der Myotonien in Deutschland" abzuschließen und das trotz meiner durch die Legasthenie bedingten Schreibhemmung.
Von März 1975 bis Januar 1976 war ich in Freiburg tätig, um die Grundlagen der Humangenetik in der Zytogenetik und im biochemischen Labor zu erlernen. Danach kehrte ich an das Institut für Humangenetik in Göttingen zurück, um in der klinischen Zytogenetik zu arbeiten. Zudem entschied ich mich für eine Facharztausbildung in der Kinderheilkunde und begann in der Kinderkardiologie.
Um mein Englisch zu verbessern, beantragte und erhielt ich ein Forschungsstipendium der DFG für den Zeitraum Juli 1980 bis Juli 1981 für einen Aufenthalt in Cardiff. Zeitgleich bewarb ich mich für und bekam auch eine Stelle als Akademischer Oberrat in Würzburg angeboten, die ich im September 1981 antrat.
Während meiner Zeit in Cardiff bereitete ich meine Habilitationsschrift zum Thema "Probleme in der genetischen Beratung von X-chromosomalen Muskeldystrophien" vor. Die Arbeit konzentrierte sich überwiegend auf Risikoberechnungen. Da ich aufgrund meiner Legasthenie Schwierigkeiten mit dem Schreiben hatte, suchte ich mir Co-Autor:innen, die mich bei der Dissemination meiner Forschungsergebnisse unterstützen. Vorträge und Vorlesungen bereitete ich dagegen gerne und problemlos vor, da ich sie mündlich und frei präsentieren konnte. Hilfreich waren dabei Präsentationen mit Dias, Folien und später PowerPoint.
Auf meinen Weg in die humangenetische Forschung werde ich nachfolgend näher eingehen.

Nach dem Examen musste man damals ein Jahr als Medizinalassistent arbeiten, vier Monate Chirurgie, vier Monate Innere Medizin und vier Monate ein Wahlfach. Als Wahlfach hatte ich mir Humangenetik ausgesucht und rechtzeitig um eine Stelle in der Göttinger Humangenetik gekümmert. Anschließend ging ich in die Chirurgie in Göttingen. Da ich inzwischen meine zukünftige Frau, Barbara Frese, kennen gelernt hatte, die bei Donaueschingen wohnte, besorgte ich mir für die Innere Medizin eine Stelle am Krankenhaus in Schwenningen. Anschließend bekam ich ab März 1974 eine Assistentenstelle am Institut für Humangenetik an der Universität Göttingen.

Ich lernte früh bei schriftlichen Arbeiten mir Hilfen zur Rechtschreibkontrolle zu holen. Zuhause half mir meine Frau und im Beruf gab es genügend Mitarbeitende.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Um eine gute humangenetische Ausbildung zu erhalten, empfahl man mir, bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ein einjähriges Ausbildungsstipendium zu beantragen. Geplant war, mich am Institut für Humangenetik an der Universität Freiburg i. Br. sechs Monate in der Zytogenetik bei Prof. Vogel und sechs Monate in der biochemischen Genetik bei Prof. Ropers weiterzubilden. Die Humangenetik in Freiburg i. Br. war damals eins der führenden humangenetischen Einrichtungen in Deutschland. Voraussetzung für das DFG-Stipendium war jedoch eine abgeschlossene Promotion. Dadurch hatte ich genügend Druck von außen, um mich hinzusetzen und meine Promotion mit dem Thema "Geographische Verteilung und Häufigkeit der Myotonien in Deutschland" fertigzustellen. Nur mit Hilfe des äußerlichen Drucks konnte ich meine Schreibhemmung, die ich aufgrund meiner Legasthenie hatte, überwinden. Wissenschaftliches Arbeiten, Datenerhebungen oder Forschungsideen entwickeln bereiteten mir dagegen keinerlei Probleme. Von März 1975 bis Januar 1976 war ich in der Humangenetik an der Universität Freiburg i. Br. tätig und lernte gut die Grundlagen der Humangenetik in der Zytogenetik und im biochemischen Labor.

Anschließend ging ich zurück an das Institut für Humangenetik in Göttingen, um dort in der klinischen Zytogenetik zu arbeiten. Die Humangenetik war damals praktisch nur an den Universitäten vertreten. Da ich inzwischen (1974) geheiratet hatte, bekam ich jedoch Bedenken: Was mache ich als Humangenetiker, wenn ich nicht an der Universität bleiben kann? Ich wollte daher zusätzlich zu meiner humangenetischen Ausbildung noch eine Facharztausbildung in der Kinderheilkunde absolvieren, um als Kinderarzt in einer niedergelassenen Praxis arbeiten zu können. Da ich in der allgemeinen Pädiatrie an der Universität in Göttingen keine Stelle bekam, bewarb ich mich auch in der Kinderkardiologie in Göttingen. Dort wurden zu meinem Glück Assistent:innen gesucht und ich konnte ab Juli 1978 als Assistenzarzt für zwei Jahre anfangen. Die Anfangszeit war sehr schwer, da ich seit vier Jahren nicht mehr klinisch gearbeitet hatte. Das tägliche Schreiben von Arztbriefen fiel mir nicht schwer, da ich sie auf Band diktieren musste und so meine Rechtschreibung keine Rolle spielte. Da sehr viele Herzfehler bei Kindern eine genetische Ursache haben, war diese Zeit für mich als Humangenetiker sehr lehrreich, da ich viele seltene genetische Krankheitsbilder kennen lernte.

Aufgrund meiner Legasthenie hatte ich Probleme mit Fremdsprachen. In der Wissenschaft war es unbedingt erforderlich, sehr gut Englisch zu können. Der internationale wissenschaftliche Austausch erfolgte in der Regel auf Englisch. Um mein Englisch auf den erforderlichen Standard zu bringen, wollte ich für ein Jahr in ein englischsprachiges Land gehen. Ich

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

entschied mich für die Humangenetik in Cardiff (Wales, Großbritannien), weil dort Prof. Peter Harper der Institutsleiter war, ein renommierter klinischer Humangenetiker und ein Spezialist auf dem Gebiet der genetischen Muskelkrankheiten. Da ich mir selbst die Stelle für das eine Jahr (Juli 1980 bis Juli 1981) besorgen musste, habe ich bei der DFG ein Forschungsstipendium für Cardiff beantragt und bewilligt bekommen.

Im Januar 1980 laß ich eine Anzeige im Deutschen Ärzteblatt. Prof. Holger Höhn, Leiter des neugegründeten Instituts für Humangenetik in Würzburg, suchte drei neue Mitarbeitende. Um meinen Marktwert in der Humangenetik kennenzulernen, bewarb ich mich daraufhin bei Prof. Höhn, der mir die Akademische Oberrat-Stelle (A14) mit der Aufgabe anbot, in Würzburg die klinische Genetik aufzubauen. Damit hatte ich festgestellt, dass ich in der Humangenetik problemlos eine Dauerstelle an einer Universität erhalten kann. Nach einigen Überlegungen und Gesprächen sagte ich schließlich zu. Prof. Höhn bat daraufhin Prof. Ropers, den er aus Freiburg i. Br. gut kannte, mich zu bearbeiten, doch nach Würzburg zu kommen. Prof. Ropers überzeugte mich doch bei Prof. Höhn zuzusagen, einen besseren Chef als Höhn könne man nicht bekommen, der Aufbau einer Abteilung für klinische Genetik sei doch auch eine einmalige Chance. Ich verband meine Zusage allerdings mit der Bitte, vor Dienstbeginn den geplanten einjährigen Aufenthalt bei Prof. Harper in Cardiff (Wales) absolvieren zu können. Prof. Höhn hatte für diesen Wunsch volles Verständnis. Es wurde vereinbart, dass ich meinen Arbeitsbeginn in Würzburg um ein Jahr auf den September 1981 verschieben konnte. Des Weiteren habe ich mit Prof. Höhn verabredet, dass ich in dem einem Jahr in Cardiff meine Habilitationsschrift vorbereite („Probleme in der genetischen Beratung von X-chromosomalen Muskeldystrophien"). In dieser Arbeit ging es überwiegend um Risikoberechnungen. Im Rahmen meiner wissenschaftlichen Laufbahn an der Universität musste ich natürlich ständig meine Forschungsergebnisse publizieren. Um meine Legasthenie bedingte Schreibhemmung zu umgehen, habe ich immer Co-Autor:innen gesucht, die mir halfen, meine Ideen und Forschungsergebnisse schriftlich zusammenzufassen. Dagegen hatte ich keinerlei Probleme mit Vorträgen und Vorlesungen, beides habe ich sehr gerne gemacht. Beide musste ich nicht schriftlich ausarbeiten, sondern es reichte, wenn ich sie mir im Kopf zusammenstellte. Der große Vorteil war, dass ich dann alles frei vortragen konnte. Hilfreiche Präsentationsmedien für Vorträge bzw. Vorlesungen waren früher für mich Dias, dann Folien und jetzt PowerPoint-Präsentationen. Einmal musste ich bei einer Tagung in Würzburg einen Festvortrag im Kaisersaal der Residenz halten, dort war jedoch das Zeigen von Folien nicht möglich. Ich habe mich daher mit den Bildern in dem von Tiepolo sehr schön ausgemalten Kaisersaal befasst

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und diese in meinen Vortrag – sozusagen als gedankliche Stützpfeiler – eingebaut.

Überblick – Professur für Humangenetik

Trotz meiner Legasthenie konnte ich stets meinen Weg gehen und das bis zum Ruhestand. 1983 wurde ich zum Professor (C2) auf Lebenszeit in Würzburg ernannt und leitete die Arbeitsgruppe "Genetische Beratung und Medizinische Genetik" am Institut für Humangenetik. Meine politische Aktivität führte dazu, dass ich von 1984 bis 2010 Mitglied des Fakultätsrates der Medizinischen Fakultät war und von 1992 bis 2007 die Medizinische Fakultät im Senat der Universität Würzburg vertrat.
1990 trat ich in die Schriftleitung der Fachzeitschrift „medizinische genetik“ ein, wo ich von 2008 bis 2015 federführender Schriftleiter war. Hier musste ich nicht selbst schreiben, sondern die Publikation von Fachartikeln organisieren. 2004 gründete ich eine Fortbildungsakademie in der Fachgesellschaft, die sich sehr erfolgreich entwickelte. Ich war zweimal Direktor der Akademie für Humangenetik. Für meine aktive Arbeit in der Deutschen Gesellschaft für Humangenetik wurde ich 2013 zum Ehrenmitglied ernannt und erhielt auch Ehrungen von Selbsthilfegruppen wie dem Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie.
Mit 65 Jahren ging ich in den Ruhestand, arbeitete jedoch weiterhin als Seniorprofessor bis 2013 und blieb bis 2016 in verschiedenen Funktionen aktiv. Zusammenfassend kann ich trotz meiner Legasthenie auf eine erfolgreiche berufliche Laufbahn zurückblicken.

Zum 01.01.1983 erhielt ich die Ernennung zum Professor (C2) auf Lebenszeit in Würzburg wurde Leiter der Arbeitsgruppe "Genetische Beratung und Medizinische Genetik" am Institut für Humangenetik. Da ich politisch sehr interessiert war, habe ich mich auch aktiv um die Selbstverwaltung an der Universität gekümmert. Vom Wintersemester 1984 bis zum Wintersemester 2010 war ich gewähltes Mitglied des Fakultätsrates der Medizinischen Fakultät. Ich wurde bald Sprecher der medizinischen Hochschullehrenden, die nicht Lehrstuhlinhaber waren. Bei den zweijährlichen Wahlen habe ich fast immer die meisten Stimmen erhalten. So wurde ich auch vom Wintersemester 1992 bis zum Sommersemester 2007 zum Vertreter der Medizinischen Fakultät im Senat der Universität Würzburg gewählt.

Unsere Fachgesellschaft „Deutsche Gesellschaft für Humangenetik“ gibt eine Zeitschrift „*medizinische genetik*“ heraus. Da ich durch meine Eltern gefördert trotz meiner Legasthenie ein Büchernarr geworden war, trat ich 1990 in die Schriftleitung dieser Fachzeitschrift ein. Als Schriftleiter musste man nicht selbst schreiben, sondern organisieren, dass andere Personen Fachartikel rechtzeitig schrieben. Von 2008 bis 2015 war ich federführender Schriftleiter. 2004 gründete ich in unseren Fachgesellschaft eine Fortbildungsakademie, die sich sehr erfolgreich entwickelte. Von 2004 bis 2010 und von 2012 bis 2016 wurde ich zum Direktor der Akademie für Humangenetik der deutschen Gesellschaft für Humangenetik e.V. gewählt.

Für meine aktive Tätigkeiten in der Fachgesellschaft „Deutsche Gesellschaft für Humangenetik“ wurde ich 2013 zum Ehrenmitglied ernannt. Auch die beiden Selbsthilfegruppen (Deutsche Gesellschaft für Muskelkran-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ke e.V. sowie Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie e.V.) ehrten mich mit Preisen für meine aktive Tätigkeit in diesen.

Anfang der Neunziger Jahre erhielt ich drei Rufe an andere Universitäten. Den ersten Ruf erhielt ich an die Universität Rostock, den ich jedoch ablehnte wegen zu schlechter Ausstattung der dortigen Abteilung. Den nächsten Ruf erhielt ich an die Universität Leipzig. Die Medizinische Fakultät wollte mich zunächst nicht haben, sie hatten sich für eine Kollegin entschieden. Die Berufungskommission hatte aber dann mich aufgrund meiner fachlichen Qualifikation auf die erste Stelle der Berufungsliste gesetzt, so dass ich den Ruf auf den Lehrstuhl für Humangenetik erhielt. Die unzufriedenstellenden Berufungsverhandlungen führten allerdings dazu, dass ich den Ruf letztendlich ablehnte. In Würzburg hatte dies den Vorteil, dass ich deswegen befördert und 1996 meine C2-Stelle in eine C3-Stelle auf Lebenszeit umgewandelt wurde. Ein Jahr später wurde meine Arbeitsgruppe am Institut für Humangenetik in eine selbständige Abteilung für Medizinische Genetik im Institut für Humangenetik der Universität Würzburg umgewandelt. Mit dem Lehrstuhlinhaber der Humangenetik Prof. Höhn hatte ich eine sehr gute Zusammenarbeit. Jeder wusste, was der andere besonders gut oder nicht gut konnte und wir haben uns gegenseitig voll unterstützt.

Einen weiteren Ruf auf einen Humangenetik-Lehrstuhl erhielt ich an die Universität in Graz. Trotz positiver Berufungsverhandlungen konnte ich diesen Ruf nicht annehmen. Drei unserer sechs Kinder waren Legastheniker und besuchten wegen ihrer Legasthenie mit Hilfe einer Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII) durch das Kreisjugendamt ein Spezialinternat, um dort das Abitur als Schulabschluss zu erhalten, was hier in Würzburg an den Gymnasien nicht möglich war. Die Eingliederungshilfe war sehr mühsam durch viele Gerichtsverfahren erkämpft worden. In Graz fand ich keine adäquate Schule für meine Kinder, die sinnvoll mit ihrer Legasthenie umgehen würde. Deswegen musste ich leider den Ruf nach Graz ablehnen.

Mit 65 Jahren hätte ich in den verdienten Ruhestand gehen können, allerdings wurde meine Nachfolge nicht erfolgreich geregelt. Von 2010 war ich als Seniorprofessor an der Universität Würzburg tätig. Am 1. April 2013 habe ich dann mit der täglichen Routinearbeit im Institut für Humangenetik aufgehört. Ich war aber weiterhin Sprecher des Zentrums für familiären Brust- und Eierstockkrebs (bis 2014), federführender Schriftleiter der Zeitschrift „medizinische genetik“ (bis 2015) und Direktor der Akademie Humangenetik (bis 2016).

Zusammenfassend kann ich trotz meiner Legasthenie auf eine erfolgreiche berufliche Laufbahn zurückblicken, da ich es verstand, mit meinem Handicap Legasthenie optimal umzugehen.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

3 Martin 1977

Von unseren sechs Kindern (Sabine, Katrin, Martin, Ute, Georg, Sibylle) liegt bei dreien eine Legasthenie vor. Beispielhaft berichte ich über und mit Martin, unserem ältesten Sohn.

Überblick Kindheit und Grundschulzeit

Martin wurde im Herbst 1983 eingeschult. Aufgrund seiner Legasthenie entwickelte Martin eine clevere Strategie, um seine Leseprobleme zu verbergen. Er lernte die Texte im Voraus auswendig, konnte jedoch fremde Texte nicht lesen. Dies wurde schließlich in der Schule bemerkt. Trotz seines Engagements und seiner Fähigkeiten in Mathematik und Sachkunde hatte Martin erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben.

Die Legasthenie wurde in der 3. Klasse deutlicher. Die Rechtschreibprobleme und die Reaktionen der Lehrerin auf seine Aufgaben belasteten ihn stark. Es gab Überlegungen, ihn auf eine Schule für Lernbehinderte zu schicken, die wir als Eltern jedoch ablehnten, da Martins Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern zeigten, dass er nicht lernbehindert war. Die Schulangst führte dazu, dass er absichtlich Situationen wie Diktate vermied. Schließlich erhielt Martin ab der 4. Klasse Nachhilfeunterricht, um seine Defizite im Fach Deutsch zu überwinden.

Doch Martin Geschichte beginnt schon vor der Einschulung.

Am 27. Januar 1977 wurde Martin in Göttingen geboren. Er hatte Herzrhythmusstörungen in Form einer Vorhoftachykardie mit AV-Block, die so schwerwiegend waren, dass eine siebenwöchige stationäre Behandlung in der Kinderklinik erforderlich war. Nach der Entlassung aus der Klinik bestand ein Schreiverbot, um Tachykardie-Anfälle, die zum Herzstillstand führen könnten, zu verhindern.

Einen Säugling großzuziehen, ohne dass dieser schreit, ist fast unmöglich. Ostern 1977 hat er so geschrien, dass wir ihn verzweifelt in die Kinderkardiologie brachten. Zu unserer Beruhigung hatte er damals das erste normale EKG. Dennoch haben wir ihn weiterhin mit Samthandschuhen angepackt und in Watte eingepackt. Er durfte alles, nur damit er nicht schrie.

Als Martin drei Jahre alt war, bekam ich ein Forschungsstipendium der Deutschen Forschungsgesellschaft an der Universität in Cardiff, Wales. Im Sommer 1980 erfolgte daher der Umzug nach Penarth bei Cardiff in Wales. Katrin und Martin besuchten zuerst einen privaten Kindergarten und später einen staatlichen. Beide mussten Englisch lernen, um sich in der fremden Umwelt zurechtzufinden. Martin übte zuhause Englisch. So zog er in unserer Straße von Haus zu Haus, klingelte und fragte die Leute: „Can I play with you?", in der Hoffnung andere Kinder in seinem Alter zu finden.

Unsere Tochter Katrin wurde in Penarth im Herbst 1980 mit fünf Jahren eingeschult und konnte bald fließen Englisch sprechen, während es bei

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Martin ein Kauderwelsch blieb. So rief er immer, wenn er auf dem Klo gewesen war: „Mami, I am finish, Po abputzen!".

Nach dem Forschungsaufenthalt in Cardiff erhielt ich eine Stelle im Institut für Humangenetik der Universität Würzburg. Im Januar 1982 zog dann die Familie nach Veitshöchheim bei Würzburg. Martin kam dort in einen katholischen Kindergarten, sprachlich fiel er nirgendwo auf.

Mit sechs Jahren wurde er im Herbst 1983 in der Eichendorfschule in Veitshöchheim eingeschult. Bis Weihnachten können die Kinder lesen, wurde uns in der Schule verkündigt. Martin merkte schnell, dass er dieses Ziel nicht erreichen wird. Damit aber wir Eltern und seine Lehrerin das nicht merken, hat er sich eine besondere Strategie ausgedacht. Zuhause legte er zum Üben in seinem Lesebuch immer ein Kapitel weiter vor, als er wirklich aufhatte. Wir lasen ihm das neue Kapitel einmal vor und er konnte sich den Text vollständig merken. Wenn am nächsten Tag im Unterricht ein neues Kapitel drankam, konnte er es scheinbar *lesen* wie die anderen Schüler auch. Keiner merkte, dass er es nur auswendig vortrug. Diese Strategie scheiterte, als Fremdtexte im Unterricht benutzt wurden. Es fiel auch auf, dass er häufiger falsche Worte *las*. In der bayerischen Fibel stand Tram statt Straßenbahn. Er als Nicht-Urbayer merkte sich natürlich leichter Straßenbahn und *las* dann Straßenbahn statt Tram. Die gleiche Verwechselung erfolgte mit Anorak und Regenjacke. Im Februar 1984 stand in seinem ersten Zeugnis: „*Martin kennt die eingeführten Buchstaben. Bei e und a, d und b kommen noch Verwechslungen vor. Das Lesen geübter Geschichten gelingt, während das Lesen fremder Texte noch sehr mühsam ist.*" Zum Ende der 2. Klasse (Sommer 1985) steht in seinem Zeugnis: „*Martin kann fremde Texte nur langsam und stockend, aber mit Sinnentnahme erlesen. Er verwechselt manchmal noch die Buchstaben b und d. Regelmäßige Leseübungen sind unbedingt nötig.*" In Mathematik hatte er dagegen keine Probleme: „*Am Unterricht ist er sehr interessiert, besonders an Mathematik und Heimat- und Sachkunde. Hier denkt er gut mit und beteiligt sich meist eifrig am Gespräch.*"

In der 3. Klasse traten seine Rechtschreibprobleme immer mehr in den Vordergrund. Der Kommentar seiner Lehrerin unter einer Deutschaufgabe zeigt dies deutlich: „*Martin, ich habe dir schon hundertmal gesagt, daß du größer und deutlicher schreiben sollst. So klitzekleine Wörtchen prägen sich nicht so gut im Kopf ein. Außerdem habe ich dir gesagt, daß du langsamer und überlegt arbeiten sollst. Wenn du meinen Rat nicht befolgst, wie soll ich dir helfen? Bei dieser Fehlerzahl muß ich dir leider „ungenügend" geben.*"

Nach dieser Klassenarbeit erhielten wir von der Lehrerin den ernsthaften Hinweis, uns zu überlegen, ob es nicht sinnvoller wäre, Martin auf eine Schule für Lernbehinderte zu geben. Da uns jedoch die allgemeine Entwicklung bei Martin und die Leistungen in den naturwissenschaftlichen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Fächern zeigten, dass Martin nicht lernbehindert ist, lehnten wir diesen Vorschlag natürlich ab.

Zusätzlich entwickelte sich bei Martin eine Schulangst besonders im Fach Deutsch. So machte er in die Hose, um vor einer Nachschrift oder Diktat gezielt nach Hause geschickt zu werden, so konnte er sich vor der Nachschrift bzw. dem Diktat drücken.

Wegen seiner Probleme in Deutsch erhielt Martin ab der 4. Klasse Nachhilfeunterricht bei einem Deutschlehrer aus der Sprachheilschule in Würzburg.

Überblick – Sekundarstufe 1

Martin besuchte zunächst eine Hauptschule. Die 5. Klasse wiederholte er freiwillig. Er kam nun zu einem Lehrer, der es verstand mit Martin umzugehen. Am Ende des Schuljahres verbesserte sich Martin in allen Fächern und schaffte sogar den Übertritt aufs Gymnasium, wo er die 5. Klasse ein drittes Mal absolvierte. Auf dem Gymnasium hatte Martin keine Schwierigkeiten in naturwissenschaftlichen Fächern. Sein Deutschlehrer ermöglichte es ihm, schlechte schriftliche Leistungen mündlich auszugleichen. In Englisch jedoch kämpfte er weiterhin mit der Rechtschreibung und fühlte sich von seiner Lehrerin häufig bloßgestellt. Ein einschneidender Vorfall in der 7. Klasse führte dazu, dass Martin den Unterricht vorzeitig abbrach.
In der 7. Klasse verschlechterte sich seine Schulsituation zunehmend. Zudem fiel er durch sein Verhalten auf. Im Mai 1992 suchten wir Hilfe in der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Würzburg, wo Prof. Dr. Andreas Warnke die Diagnose Legasthenie stellte. Die Untersuchung ergab, dass Martins Lernen stark von der Motivation und einem guten Verhältnis zu Lehrern abhängt. Trotz seiner hohen Intelligenz zeigte Martin Anzeichen von chronischem Misserfolgserlebnis und Leistungsnot. Um eine positive Verbindung zu den Schulen unserer Kinder zu pflegen, waren wir als Eltern regelmäßig im Elternrat vertreten und oft als Vorsitzende tätig.
Psychiatrische Untersuchungen von 1992 zeigten, dass Martins Entwicklung ernsthaft gefährdet wäre, wenn ihm bei seinen spezifischen Problemen nicht geholfen werden würde. Es wurde empfohlen, Martin auf ein Internat zu schicken, das auf die Betreuung von Kindern mit Legasthenie spezialisiert war.

Die Entwicklungen bis zu diesem Punkt sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

Am Ende der 4. Klasse reichten seine Noten nicht für den Übertritt auf das Gymnasium. Am Probeunterricht für das Gymnasium hat er ohne Erfolg teilgenommen. Er kam daher auf die Hauptschule (5. Klasse) in Veitshöchheim. Am Ende der 5. Klasse wurden für den Übertritt aufs Gymnasium die Noten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik berücksichtigt. Erneut sprach das Übertrittzeugnisses gegen einen Besuch des Gymnasiums. Der Probeunterricht am Gymnasium blieb wiederum aufgrund seiner schlechten Rechtschreibleistungen ohne Erfolg.

Wir sahen jetzt für die gymnasiale Zukunft von Martin kaum noch Chancen. Die einzige Lösung war, die freiwillige Wiederholung der 5. Klasse mit der Hoffnung auf bessere Noten. Unser Antrag auf freiwillige Wiederholung der 5. Klasse wurde mit dem Argument der sprachlichen Probleme bei Martin begründet und von der Schulleitung genehmigt. Der

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rektor der Hauptschule gab Martin auch zu einem Lehrer, von dem er hoffte, dass er besonders geeignet sei, mit Martins Problemen umzugehen und ihn zu motivieren. Er verbesserte sich in allen Fächern, so dass er am Ende des Schuljahres ohne Probleme den Übertritt auf das Gymnasium bekam. Allerdings musste er dann die 5. Klasse ein drittes Mal besuchen. Dies war zum Glück nach dem damaligen Schulrecht möglich.

Auf dem Gymnasium hat Martin keine Schwierigkeiten in den naturwissenschaftlichen Fächern. Der Deutschlehrer versteht es, ihn zu motivieren, indem er ihm die Möglichkeit bietet, schlechte schriftliche Leistungen mündlich auszugleichen. Aber Martin hat auch mit der Rechtschreibung in Englisch zu kämpfen. Von seiner Englischlehrerin fühlte er sich häufig vor der Klasse bloßgestellt. So musste er einmal in der 7. Klasse aus einem englischen Buch vorlesen. Da er sehr fehlerhaft und langsam las und zusätzlich mit seinen Fingern die jeweiligen Zeilen entlangfuhr, meinte die Lehrerin zur Klasse, Martin habe nicht das bayrische Niveau für das Gymnasium und wäre in einer Sonderschule besser aufgehoben. Nach dieser Englischstunde hat Martin den Unterricht vorzeitig abgebrochen und ist nach Hause gefahren.

In der 7. Klasse (Schuljahr 1991/92) kam als zweite Fremdsprache Französisch hinzu. Martin wollte auf keinen Fall Latein wählen.

Seine Schulsituation wurde immer schwieriger und zusätzlich fiel er auch durch sein Verhalten in der Schule sehr auf, einerseits war er der Klassenclown geworden, anderseits entwickelte er Aggressionen gegen die Schule und sein Umfeld. Wir suchten daher im Mai 1992 Hilfe in der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Würzburg. Eine kinder- und jugendpsychiatrische Untersuchung bei Prof. Dr. Andreas Warnke lieferte uns zum ersten Mal die Diagnose: Legasthenie. Des Weiteren wurde bei Martin festgestellt, dass das Lernen bei ihm deutlich von *motivationalen Prozessen*, insbesondere einem guten Verhältnis zum jeweiligen Lehrer, abhängig sei. In der Persönlichkeitsdiagnostik bescheinigt der Psychologe ihm eine hohe *kristalline Intelligenz* und den starken Wunsch zu einer Gruppe zu gehören, anerkannt und erfolgreich zu sein. Des Weiteren erkennt der Psychologe ein beginnendes chronisches Misserfolgserlebnis, beginnende Leistungsnot und eine gehemmte Aggressivität gegenüber pädagogischen Interventionen. Noch heute hat er ein Hassgefühl gegenüber dem Gymnasium in Würzburg.

Um einen guten Kontakt zu den Schulen unserer Kinder zu haben und für die Kinder einen positiven Einfluss ausüben zu können, waren praktisch in jeder Schule entweder meine Frau oder ich im Elternrat vertreten und waren dort auch häufig als Vorsitzende tätig.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Untersuchungen 1992 von Martin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie zeigten, dass er „*ein intelligenter und zielstrebiger Junge* [ist], *dessen weitere Entwicklung ernsthaft gefährdet ist, wenn ihm bei seinen spezifischen Legasthenieproblemen nicht geholfen wird*".

Als Lösung wurde empfohlen, Martin auf ein Internat, welches sich auf die Betreuung von Kindern mit Legasthenie spezialisiert hat, zu geben.

Überblick – Internat und Gerichtsverfahren mit den Ämtern

Die Finanzierung des Internatsaufenthaltes für Martin stellte eine große Herausforderung für uns dar. Die Ärzte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie empfahlen daher, Eingliederungshilfe zu beantragen. Der Antrag wurde im Juni 1992 gestellt. Wir als Eltern suchten intensiv nach einem geeigneten Internat und fanden die CJD Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff als vielversprechende Option (die leider mittlerweile keinen Schwerpunkt auf Legasthenie mehr hat).

Die CJD-Schule Oberurff bot damals ein Legastheniezentrum an und war staatlich anerkannt. Die Schule war für Martin attraktiv, da sie eine enge Integration von Legasthenikern in den regulären Schulbetrieb ermöglichte und auf die individuellen Bedürfnisse dieser Schüler einging. Die positive Atmosphäre und die Fördermaßnahmen, die das Legastheniezentrum bot, erschienen als ideale Umgebung für Martins Lernbedürfnisse.

Die Anerkennung von Legasthenie im Bundesland Hessen bot einen weiteren Vorteil, da die mündliche Leistung stärker in die Gesamtbewertung einbezogen wurde. Allerdings war die Platzierung an der CJD-Schule Oberurff erst ab dem neuen Schuljahr im September 1993 möglich. Für eine Übergangszeit wurde Martin eine Schnupperwoche im Internat angeboten.

Trotz der Empfehlung der Kinder- und Jugendpsychiatrie lehnte der Bezirk Unterfranken im Dezember 1992 den Eingliederungshilfeantrag ab. Eine erneute Begutachtung durch Prof. Dr. Warnke im Mai 1993 bestätigte jedoch die Notwendigkeit der Eingliederungshilfe. Mit Hilfe eines Rechtsanwaltes wurde ein erneuter Antrag gestellt und ein Eilverfahren vor dem Bayerischen Verwaltungsgericht Würzburg eingeleitet. Trotz des fehlenden Bescheids erfolgte die Einschulung in Oberurff im September 1993.

Das Verfahren vor dem Verwaltungsgericht wurde eingestellt, nachdem der Bezirk Unterfranken der Kostenübernahme bis zum Jahresende 1993 zugestimmt hatte. Es folgten weitere Auseinandersetzungen mit dem Bezirk bezüglich der Fortsetzung der Förderung im Internat. Trotz erneuter Gutachten und Widersprüche unsererseits wurde die Unterstützung zeitweise abgelehnt oder nur bis zum Schuljahresende bewilligt.

Wir mussten mehrere Anträge stellen und zahlreiche bürokratische Hürden überwinden, um die Eingliederungshilfe für Martin zu erhalten. Viele rechtliche Schritte waren notwendig, um sicherzustellen, dass Martin die benötigte Unterstützung erhielt.

Letztendlich wurde die Eingliederungshilfe bis zum Ende des Schuljahres 1995/96 bewilligt, wobei eine weitere Überprüfung der Notwendigkeit angekündigt wurde. Wir mussten als Familie jedoch fortlaufend kämpfen, um sicherzustellen, dass Martin die Unterstützung erhielt, die er benötigte, um seine schulische und persönliche Entwicklung voranzutreiben. Die Darstellung dieses unermüdlichen Kampfes ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen.

Privat sahen wir große Probleme bei der Finanzierung des Internatsaufenthaltes. Die Ärzte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie empfahlen uns daher, Eingliederungshilfe zu beantragen. Im Juni 1992 stellten wir im Rahmen des § 39 BSHG beim Landratsamt Würzburg einen Antrag auf stationäre Eingliederungshilfe, um Martin den Besuch eines Internats zu ermöglichen:

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Der Antrag wurde vom Landratsamt an den Bezirk Unterfranken weitergeleitet. Der Bezirk Unterfranken gab uns dann die sich als falsch herausstellende Auskunft, dass wir erst Eingliederungshilfe erhalten würden, nachdem wir unser Vermögen (z. B. Hausbesitz) für die Eingliederungsmaßnahme eingesetzt hätten. Dennoch verfolgten wir den erforderlichen Schulwechsel für Martin weiter. Wir befassten uns intensiv mit vielen Internaten in Deutschland, um für Martin die beste Schule zu finden. Einen sehr guten Eindruck machte damals auf uns die CJD Jugenddorf-Christophorusschule Oberurff südlich von Kassel. Die CJD-Schule Oberurff ist eine staatlich anerkannte Schule mit den Zweigen Realschule und Gymnasium, d. h. ihre Zeugnisse und Abschlüsse sind denen der staatlichen Schulen gleichgestellt. Dieser CJD-Schule mit ihren ca. 900 Schüler:innen war damals ein Internat mit einem angeschlossenen Legastheniezentrum. In diesem Legastheniezentrum wurden ca. 90 von Legasthenie betroffene Schüler:innen pädagogisch-therapeutisch gefördert und psychologisch betreut. Die Legastheniker:innen waren voll in die Klassen integriert. Bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 25 Schüler:innen sind etwa ein bis drei Schüler:innen mit Legasthenie in jeder Klasse. Seit 1977 ist die CJD-Schule Oberurff vom hessischen Kultusministerium als geeignete Einrichtung für die Betreuung von Kindern mit einer (drohenden) seelischen Behinderung (früher § 39 BSHG, seit 1995 § 35 a SGB VIII) anerkannt. Nachmittags erhalten die Internatsschüler:innen neben der obligaten Hausaufgabenbetreuung gezielte Hilfs- und Fördermaßnahmen, um einerseits ihre Persönlichkeit zu stabilisieren und andererseits Defizite im Bereich des Lesens und Schreibens abzubauen. Die Legasthenie-Betreuung erfolgt in Kleingruppen bzw. falls erforderlich im Einzelunterricht. Sie umfasst Übungen im Bereich der visuellen und auditiven Wahrnehmung, der Konzentration sowie der Steuerung und Koordination von Motorik und Kognition, um die Merkfähigkeit zu verbessern und Rechtschreibregeln gezielt anzuwenden. Äußerst positiv hervorzuheben ist die sehr enge Kooperation des Legastheniezentrums mit dem normalen Schulbetrieb. Allein die Tatsache, dass alle Lehrkräfte die Problematik Legasthenie kennen, ist schon eine große Erleichterung für die betroffenen Kinder. Ebenfalls sehr hilfreich ist es, dass auch die anderen Schüler:innen Legasthenie als etwas Normales betrachten. Die hessischen Schulvorschriften haben neben der Anerkennung der Legasthenie und damit keine Benotung der Rechtschreibfehler bis zum Ende der 10. Klasse den großen Vorteil, dass mündliche und schriftliche Leistungen gleich gewertet werden. In der Regel haben daher die Jugendlichen an der CJD-Schule Oberurff die Chance, einen Schulabschluss zu erhalten, der ihrer Begabung entspricht. Außerdem wird erreicht, dass sie sich psychisch so weit festigen, dass sie den Anforderungen im späteren nachschulischen Leben gewachsen

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sind. Allerdings teilte man uns mit, dass erst mit dem neuen Schuljahr im September 1993 aus Platzgründen ein Schulwechsel für Martin möglich sei. Für das Frühjahr 1993 wurde Martin jedoch eine Schnupperwoche im Internat angeboten.

Im Dezember 1992 lehnte der Bezirk unseren Antrag auf Eingliederungshilfe nach § 39 BSHG aus fachlichen Gründen ab, da bei Martin keine drohende seelische Behinderung vorläge.

Mitte der 8. Klasse (Mai 1993) erfolgte eine erneute Begutachtung durch Prof. Dr. A. Warnke, KJP, Univ.- Würzburg, er kam zu der Beurteilung, dass von „*einer seelisch wesentlichen und nicht nur vorübergehenden Behinderung im Sinne des § 39 BSHG auszugehen*“ ist. Prof. Warnke empfahl dringend eine stationäre Eingliederungshilfe. Daraufhin beantragten wir erneut Eingliederungshilfe beim Bezirk Unterfranken mit Hilfe eines Rechtsanwaltes.

Im Mai 1993 nahm Martin an der Kontaktwoche in dem Jugenddorf-Christopherusschule Oberurff teil. Das Internat hielt Martin für diese Schule als sehr geeignet.

Im August 1993 beantragten wir mit Hilfe unseres Rechtsanwaltes beim Bayerischen Verwaltungsgericht Würzburg einen Antrag auf einstweilige Anordnung gegen den Bezirk Unterfranken, da der Bezirk nicht bis zum Schulbeginn eine fristgerechte Entscheidung fällen kann. Zusätzlich war noch eine erneute Begutachtung bei Prof. Warnke erforderlich. Am 05. September 1993 erfolgte die Einschulung in Oberurff, ohne dass ein Bescheid des Bezirks Unterfranken vorlag.

Das Bayerische Verwaltungsgericht Würzburg beauftragte Prof. Nissen, Landesarzt für Behinderte in Unterfranken, ein Gutachten zu erstellen. In diesem Gutachten wurde die stationäre Eingliederungshilfe nach § 39 BSHG zunächst für drei Monate befürwortet, danach sei eine erneute Überprüfung erforderlich. Der Bezirk Unterfranken stimmte daraufhin am 14. September 1993 der stationären Eingliederungshilfe bis zum 31.12.93 zu. Am 21. Oktober 1993 stellte das Bayerische Verwaltungsgericht Würzburg daraufhin das Verfahren ein, „*weil er (Bez. Unterfranken) mit Bescheid vom 14.09.1993 bis vorläufig 31.12.93, ohne dass sich die Sach- und Rechtslage geändert hätte, dem Begehren des Antragstellers voll entsprochen und den Antragsteller praktisch "klaglos" gestellt hat.*“

An der CJD-Schule Oberurff hatte Martin den Vorteil, dass die mündliche gegenüber der schriftlichen Leistung gleichwertig bewertet oder sogar stärker berücksichtigt wurde. In Bayern trug dagegen die mündliche Leistung nur 25 Prozent zur Gesamtnote bei. Es zeigte sich daraufhin eine Verbesserung des Leistungsdurchschnittes um eine Note bei Martin.

Im Dezember 1993 beantragten wir beim Bezirk Unterfranken die Fortsetzung der Förderung im Internat (CJD Oberurff) aufgrund der posi-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tiven Beurteilung der bisher durchgeführten Maßnahmen. Anfang März 1994 erhielten wir vom Bezirk Unterfranken die Antwort auf unseren Fortsetzungsantrag, dass die Internatsunterbringung bis zum 30.04.1994 genehmigt würde. Gegen diesen Bescheid legten wir umgehend Widerspruch ein, da es "absolut ungewöhnlich und pädagogisch unvertretbar" ist diese Maßnahme mitten im Schuljahr abzubrechen. Dieser Widerspruch wurde drei Tage später vom Bezirk Unterfranken zurückgewiesen. Daraufhin ließen wir Martin erneut in der Kinder- und Jugendpsychiatrie durch Prof. Dr. A. Warnke untersuchen. Er stellte in seinem Gutachten fest, dass weiterhin eine drohende seelische Behinderung besteht und *„dass die jetzige schulische Internatssituation notwendig beizubehalten ist.*" Daraufhin stellten wir Mitte April 1994 beim Bezirk Unterfranken einen neuen Antrag, die Förderung ab 1. Mai 1994 fortzuführen. Der Bezirk Unterfranken beauftragte daraufhin den Landesarzt für Behindere, Prof. Dr. Nissen, ein Gutachten zu erstellen, ob die Internatsunterbringung bei Martin erforderlich sei. Prof. Nissen stellte in seinem Gutachten fest, dass bei Martin weiterhin eine drohende seelische Behinderung bestände und eine Kostenübernahme bis zum Ende des Schuljahrs 1993/94 übernommen werden sollte.

Am 05. Mai 1994 erhielten wir daraufhin den Bescheid des Bezirks Unterfranken, dass die Kostenübernahme für das Internat von Martin bis zum Ende des Schuljahrs (31.08.1994) übernommen wird. Danach würde erneut beraten, ob eine weitere Förderung erforderlich sei. Prof. Nissen wurde daher im August 1994 erneut beauftragt ein Gutachten zu erstellen. In diesem Gutachten wurde festgestellt, dass bei Martin Grimm weiterhin eine drohende wesentlich seelische Behinderung i. S. des § 39 Abs. 2 BSHG vorliegt und eine Kostenübernahme bis zum Ende des Schuljahres 1994/95 vorgeschlagen wird. Der Bezirk Unterfranken entschied daraufhin, dass er für den Internatsaufenthalt für Martin bis zum 31. Dezember 1994 übernimmt. Ab 01. Januar 1995 sei er aufgrund einer Gesetzesänderung nicht mehr zuständig. Wir müssten dann beim Kreisjugendamt Würzburg einen neuen Antrag stellen, damit Martin aufgrund des § 35 a Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) Eingliederungshilfe erhalten kann.

Wir stellten daher beim Kreisjugendamt Würzburg einen Antrag, dass für Martin ab 01.01.1995 die Kosten für die Eingliederungsmaßnahme, Internatsaufenthalt im CJD-Oberurff, übernommen wird. Nachdem das Kreisjugendamt Würzburg Einsicht in die Akten der Sozialhilfeverwaltung des Bezirks Unterfranken genommen hatte, wurde uns erklärt, sie würden sich für eine langfristigere Bewilligung der Eingliederungsmaßnahme aussprechen. Man sagte uns auch, dass sich das Kreisjugendamt Würzburg in diese Problematik erst einarbeiten müsste und wir die erste Familie mit diesen Problemen seien (Eingliederungshilfe bei drohender seelischer

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Behinderung aufgrund von Legasthenie). Im Rahmen der Befragung durch das Kreisjugendamt Würzburg wurde von uns auch die Begutachtung unserer Wohnsituation zuhause abgelehnt, da es sich um die Betreuung von Kindern mit einer drohenden seelischen Behinderung handele und nicht um Erziehungshilfe für die Eltern, die mit ihren Kindern nicht zu recht kämen. Auch eine getrennte Befragung der Eltern lehnten wir ab, da es unsere gemeinsamen Kinder seien und wir alle Entscheidungen gemeinsam treffen würden.

Im Dezember 1994 teilte uns dann das Kreisjugendamt Würzburg mit, dass Martin vom 01. Januar 1995 bis zum 26. Januar 1995 Eingliederungshilfe erhalten werde: „*Die Hilfe wird vorerst bis zur Vollendung der Volljährigkeit geleistet, sie ist notwendig und in der stationären Form angemessen (entsprechende Fachgutachten liegen vor).*" Für die Zeit nach dem 26. Januar 1995 müsse Martin einen eigenen Antrag stellen, da er am 27.01.1995 volljährig würde. Darauf stellte Martin Mitte Januar einen Antrag auf Kostenübernahme der Eingliederungshilfe beim Kreisjugendamt Würzburg.

Er erhält daraufhin eine Woche später den Bescheid des Kreisjugendamtes Würzburg, dass die Kostenübernahme ab 27.01.95 zugestanden wird. Außerdem stellt das Kreisjugendamt Würzburg fest: „*Für die weitere Persönlichkeitsentwicklung ist eine Eingliederungshilfe für seelisch Behinderte notwendig und angemessen. [...] Die Hilfe kann, solange sie aufgrund Deiner/Ihrer individuellen Situation notwendig ist, gewährt werden, in der Regel jedoch bis zur Vollendung Deines/Ihres 21. Lebensjahres.*"

Im März 1995 fand ein Hilfeplangespräch im Internat statt, bei dem zwei Vertreter des Kreisjugendamtes Würzburg, der Internatsleiter und der Leiter des Legastheniezentrums sowie Martin und wir Eltern anwesend waren. Die Vertreter des Jugendamtes äußerten sich mündlich sehr positiv zu den Erfolgen dieser Maßnahmen bei Martin in Oberurff. Gemäß § 36 Abs. 2 SGB VIII wurde ein Hilfeplan erstellt. Als Hilfeplanziele werden Unterstützung im schulischen Bereich mit dem Ziel Abitur, die Entwicklung einer sozialen Kompetenz, das Erlernen eines lebenspraktischen Umgangs mit der Legasthenie, sinnvolle Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und eine Stabilisierung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit festgesetzt. Um einer Bedrohung durch eine seelische Behinderung entgegenzuwirken ist eine Behandlung in einem Legastheniezentrum in stationärer Form angemessen, da die Hilfe vom Bezirk Unterfranken – Sozialhilfeverwaltung – eingeleitet wurde und eine Nicht-Weitergewährung eine individuelle soziale Härte bedeuten würde.

Außerdem wurde eine Überprüfung der Notwendigkeit in periodischen Abständen festgelegt. Insbesondere vor dem 21. Lebensjahr sollte die Maßnahme nochmals auf ihre Notwendigkeit hin begutachtet werden. Im Ge-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

spräch wird eine Weitergewährung der Eingliederungshilfe zunächst bis Juli 1996 (Ende Schuljahr 1995/96) angekündigt.

Einige Wochen später erhielten wir jedoch den schriftlichen Bescheid, dass die Eingliederungshilfe nur bis zum 06. Juli 1995 gewährt werden könnte, und eine erneute Begutachtung bei Prof. Warnke erfolgen müsste, ob die Maßnahme weiterhin erforderlich sei.

Nach der weiteren – zunächst hoffnungsvollen – Kommunikation mit dem Kreisjugendamt Würzburg erhielten wir dann am 07. Juli 1995 den schriftlichen Bescheid, dass die Auswertung der fachlichen Stellungnahmen ergeben habe, dass die stationäre Eingliederungshilfe bis Ende des Schuljahres 1995/96 weiter gewährt wird. Im Mai/Juni 1996 sei eine erneute Überprüfung erforderlich, ob eventuell eine Weiterführung der Maßnahme notwendig und angemessen sei.

Überblick – Sekundarstufe 2

Im neuen Schuljahr 1995/96 trat Martin in die 11. Klasse ein und nahm freiwillig an Betreuungsveranstaltungen und Nachhilfe für Legasthenie teil. Trotz seiner guten Integration und Anerkennung seitens der Mitschüler:innen sah sich Martin mit bürokratischen Hürden konfrontiert, als das Kreisjugendamt Würzburg die Weiterbewilligung der Eingliederungshilfe ablehnte und damit den weiteren Internatsbesuch in Frage stellte. Die Ablehnung führte zu Zukunftsängsten und einer schweren depressiven Krise bei Martin, was uns dazu veranlasste, für seine Weiterbildung zu kämpfen. Die juristischen Auseinandersetzungen, angeführt von uns als Eltern mit umfangreicher Recherche und Unterstützung eines Rechtsanwalts, zogen sich über mehrere Jahre hin. Trotz positiver Gutachten, die die Notwendigkeit der stationären Eingliederungshilfe betonten und mehrerer Gerichtsentscheidungen, die zugunsten von Martin ausfielen, blieb das Kreisjugendamt hartnäckig in seiner Ablehnung.

Wir kämpften weiter, um Martins Bildung und Wohlbefinden sicherzustellen. Schließlich, nach vielen Anstrengungen, erreichte Martin sein Ziel und bestand erfolgreich sein Abitur. Dieser Erfolg zeugt vom Einsatz aller Beteiligten sowie von Martins persönlicher Stärke und Zielstrebigkeit trotz der Herausforderungen, mit denen er konfrontiert wurde.

Außer für Martin führten wir als Familie entsprechende Gerichtsverfahren auch für die beiden anderen Kinder, Georg und Sibylle, gegen das Kreisjugendamt. In den 37 Gerichtsverfahren über 10 Jahre musste das Kreisjugendamt fast alle Rechtsanwalt- und Gerichtskosten (ca. 39 250 €) von der Familie übernehmen. Die folgenden Schilderungen illustrieren unsere Anstrengungen um Eingliederungshilfe und Martins Weg zum Abitur.

Martin kam im neuen Schuljahr 1995/96 in die 11. Klasse. Obwohl ab der 11. Klasse keine Pflichtveranstaltungen für Legastheniker mehr auf dem Stundenplan stehen, nutzte Martin die Möglichkeit, an freiwilligen Betreuungsveranstaltungen und am Nachhilfeunterricht in Deutsch teilzunehmen. Seine gute schulische Integration und die Anerkennung seitens der Mitschüler:innen zeigten sich auch daran, dass Martin in den Vorstand der Schüler:innenmitverwaltung gewählt wurde, zwei Schüler:innen der 8. Klasse Nachhilfeunterricht in Physik und Mathematik gab und als Mentor für einen Schüler der 6. Klasse fungierte.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Am 02. Februar 1996 fand ein weiteres Hilfeplangespräch in Oberurff mit einem Vertreter des Kreisjugendamtes Würzburg, der Schule und dem Legastheniezentrum, uns Eltern und unseren beiden Kindern Martin und Sibylle, unsere Tochter besuchte seit Sommer 1995 ebenfalls das Internat, statt. Die Vertreter der Schule und des Legastheniezentrums an der CJD-Oberurff teilen im Rahmen des Hilfeplangespräches mit, dass die Maßnahmen bei Martin und Sibylle sinnvoll seien und unbedingt weitergeführt werden müssten. Der Vertreter des Jugendamtes äußerte sich – unserer Einschätzung nach – mündlich sehr positiv zu den bisherigen Erfolgen dieser Maßnahmen in Oberurff.

Ende Februar erhielt Martin dann den schriftlichen Bescheid des Kreisjugendamtes Würzburg. Es lehnte die Weiterbewilligung der Eingliederungshilfe für den nun volljährigen Martin ab mit der Begründung, dass nach dreijähriger vollstationärer Legasthenietherapie keine weiteren Therapieerfolge zu erwarten seien und eine psychotherapeutische Begleittherapie auch ambulant erfolgen könne und es würden nur schulische Gründe für die Unterbringung in Oberurff herangezogen. Der Anspruch auf einen weiterführenden Schulabschluss könnte unter dem Gesichtspunkt der Eingliederung nicht ohne weiteres bejaht werden.

Martin erhielt als Volljähriger den Ablehnungsbescheid direkt in das Internat vom Kreisjugendamt Würzburg geschickt. Es entstanden daraufhin Zukunftsängste bei ihm und er geriet in eine schwere depressive Krise, so dass wir nach Oberurff fahren mussten, um ihn wieder moralisch aufzubauen und die Sicherheit zu geben, dass wir alles tun werden, um seinen Internatsaufenthalt bis zum Abitur zu ermöglichen. Beim Kreisjugendamt Würzburg legten wir über unseren Rechtsanwalt Widerspruch gegen diesen Ablehnungsbescheid ein, da das Kreisjugendamt Würzburg entgegen den Vorschriften ohne ärztliche Mitwirkung den Hilfeplan entscheidend geändert (§ 36 III SGB VIII) habe und die Schule in Oberurff gerade als pädagogisches Ziel die Verselbständigung der Jugendlichen anstrebt. Zusätzlich habe Martin in Oberurff ab der 11. Klasse im hessischen Schulsystem als anerkannter Legastheniker keinerlei Vorteile mehr gegenüber anderen Schüler:innen. Etwa vier Wochen später verlangte das Kreisjugendamt Würzburg weitere Unterlagen über Martin und ein erneutes fachärztliches Gutachten von einem Psychiater bzw. einer Psychiaterin. Prof. Dr. Warnke erstellte nach persönlicher Untersuchung von Martin ein Gutachten, in dem unter anderem festgestellt wird: „*Aufgrund des bisherigen Verlaufs und des Untersuchungsbefundes ist weiterhin die Wahrscheinlichkeit einer Verschärfung der seelischen Bedrohung bei Abbruch der jetzigen Schulausbildung in Zwesten* [Oberurff] *sehr hoch. ... die Fortsetzung der Betreuung im Jugenddorf Christopherusschule Oberurff in Zwesten* (ist) *dringend indiziert und erforderlich*".

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In Martins Widerspruchsverfahren teilten wir dem Jugendamt schriftlich in einer eidesstattlichen Versicherung im Sommer 1996 mit, dass Martin einer schweren psychischen Belastung ausgesetzt sei, weil das Kreisjugendamt Würzburg in ihren Bescheiden eine Fortsetzung des Internatsaufenthaltes regelmäßig in Frage stellen würde. Wir wiesen auch daraufhin, dass das Legastheniezentrum in Oberurff empfehlen würde, Probleme wegen der Finanzierung des Aufenthaltes gegenüber den Schüler:innen nicht zur Sprache zu bringen, um diesen den Eindruck einer kontinuierlichen sicheren Ausbildung zu vermitteln, da die Verlässlichkeit für eine erfolgreiche Behandlung der Legasthenie Voraussetzung sei. Dies sei jedoch bei Martin nicht möglich, da er aufgrund seiner Volljährigkeit die Briefe des Kreisjugendamtes Würzburg selbst erhalte. Im Vergleich zu dem Verhalten von Martin drei Jahre zuvor sahen wir einen Entwicklungsunterschied wie Tag und Nacht. „*Das Kind war zur damaligen Zeit aggressiv, es äußerte sich im Wesentlichen in Schreien und Trampeln. Heute ist Martin ein Junge mit angenehmem freundlichen Umgang, einfach ein netter junger Mann*." Wir berichteten auch, dass Martin, auf einen möglichen Schulwechsel nach Bayern angesprochen, erklärt habe, er würde von der Brücke springen, wenn man ihn zwänge, das Internat zu verlassen. Ein Wechsel in eine normale Gymnasialklasse würde zu einem für ihn nicht zu bewältigenden Wettbewerb mit anderen, nicht von dieser Behinderung Betroffenen sind, führen.

Anfang Juli 1996 teilte uns das Kreisjugendamt Würzburg mit, dass trotz des fachärztlichen Gutachtens, welches den Internatsaufenthalt von Martin befürwortete, und unseren Eingaben dem Widerspruch nicht abgeholfen werden kann. Das Kreisjugendamt Würzburg teilte weiter mit, dass es alle Unterlagen zur Prüfung der vorgesetzten Behörde, die Regierung von Unterfranken, vorlegen würde. Daraufhin haben wir beim Bayerischen Verwaltungsgericht Würzburg eine einstweilige Anordnung beantragt, das Kreisjugendamt Würzburg soll für sechs Monate im Schuljahr die Eingliederungshilfe für Martin übernehmen, da eine Entscheidung des Widerspruchsverfahrens der Regierung von Unterfranken nicht rechtzeitig zum Schulbeginn vorliegen wird.

Im Rahmen des Widerspruchsverfahrens von Martin beauftragte Ende Juli 1996 die Regierung von Unterfranken den Landesarzt für geistig und seelisch behinderte Erwachsene, Prof. Jungkunz, Ärztlicher Direktor des Bezirkskrankhaus in Lohr, Martin zu begutachten, da er nun volljährig ist. Das Kreisjugendamt Würzburg schreibt daraufhin an Prof. Jungkunz, warum es die weitere stationäre Eingliederungshilfe bei Martin ablehne. Als Begründung der Ablehnung der stationären Eingliederungshilfe werden unter anderem die hohen Kosten der Internatsunterbringung aufgeführt. Drei Jahre stationäre Förderung seien genug, Martin Grimm sei nur auf dem

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Internat, weil er in Hessen als Legastheniker günstigere Bewertungskriterien habe und die hessischen Schulen leichter als die bayerischen Schulen seien und die Eltern und Martin hätten eine unangemessene Leistungserwartung.

Unser Rechtsanwalt berichtigte daraufhin dieses Schreibens des Kreisjugendamtes Würzburg: 1) die Internatskosten betragen nur etwa die Hälfte der vom Kreisjugendamt Würzburg angegebenen Kosten, 2) Abitur ist Ziel des vom Kreisjugendamt Würzburg aufgestellten Hilfsplans, 3) Martin hat ab der 11. Klasse keinerlei Vorteile mehr gegenüber anderen Schüler:innen, 4) alle jugendpsychiatrischen Untersuchungen haben ergeben, dass Martin überdurchschnittlich begabt ist und somit keine unangemessene Leistungserwartung der Eltern vorliege.

Das Verwaltungsgericht beauftragte daraufhin Prof. Jungkunz mit einem neuen Gutachten. Er hielt in seinem Gutachten einen weiteren Verbleib von Martin im CJD für erforderlich, „*da bei Abbruch eine wesentliche seelische Behinderung droht*". Die drohende Behinderung sei nicht, wie das Jugendamt meine, aufgrund einer überzogenen Leistungserwartung der Eltern und des Betroffenen selbst entstanden.

Die Regierung von Unterfranken schloss sich den Argumenten des Kreisjugendamtes Würzburg an und lehnte den Widerspruch gegen den Bescheid des Kreisjugendamtes Würzburg ab. Aber einige Tage später fasste das Bayrische Verwaltungsgericht Würzburg den Beschluss, dass Martin vorläufig stationäre Eingliederungshilfe vom 04.11.1996 bis 04.5.1997 erhalten muss.

Aufgrund des für Martin positiven Beschlusses des Bayrischen Verwaltungsgerichtes Würzburg erhoben wir Klage gegen den Landkreis Würzburg (Kreisjugendamt), dass das Kreisjugendamt Würzburg den für Martin ablehnenden Bescheid und den Widerspruchbescheids aufhebt.

Der Landkreis wiederum legte beim Bayerischen Verwaltungsgericht Würzburg Beschwerde gegen den Beschluss vom 04. November 1996 ein. Das Bayerische Verwaltungsgericht Würzburg lehnte die Beschwerde des Landkreises gegen die einstweilige Anordnung jedoch ab. Auch der Bayrische Verwaltungsgerichtshof München wies die Beschwerde des Landkreises zurück.

Trotz dieser Gerichtsentscheide bezahlte das Landratsamt des Kreises Würzburg nicht die Internatskosten für Martin im CJD Oberurff. Erst eine erneute Einschaltung des Bayerischen Verwaltungsgerichtes Würzburg führte dazu, dass endlich die Kosten für Martin übernommen wurden.

Anfang Juni 1997 erhielten wir für Martin den Bescheid des Kreisjugendamtes Würzburg für das Schuljahr 1996/1997 (12. Klasse). Es teilte uns mit, dass die Kosten für das Schuljahr 1996/97 übernommen werden. „*Im Anschluss daran erfolgt keine weitere Hilfegewährung*", da sie nach wie vor

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht von der Notwendigkeit und Angemessenheit der Hilfe fachlicherseits überzeugt sind.

Gegen diesen Bescheid legten wir Widerspruch ein und zwar mit der Begründung, dass eine Abänderung des Hilfeplanes und der Eingliederungshilfe für Martin ohne Einschaltung eines Arztes und ohne ein Hilfeplangespräch nicht zulässig sei. Zusätzlich sei schulrechtlich die 12. und 13. Klasse als Vorbereitung auf das Abitur eine Einheit und ein Schulwechsel nach der 12. Klasse in der Regel mit der Wiederholung der 12. Klasse verbunden. Trotz gegenteiliger Behauptung des Kreisjugendamtes Würzburg konnte auch kein Gymnasium die gleiche Kombination der Kursangebote, die Martin im CJD-Oberurff wahrnahm, anbieten.

Da das Kreisjugendamt Würzburg inzwischen für das Schuljahr 1996/97 bei Martin die Kosten übernommen hatte, stellte das Bayrische Verwaltungsgericht Würzburg das Hauptverfahren (unsere Klage) ein und verfügte, dass das Kreisjugendamt Würzburg die Verfahrenskosten übernehmen musste.

Im Juli 1997 fand wegen Martin ein weiteres Gespräch im CJD-Oberurff mit dem Kreisjugendamt Würzburg statt. Da das Kreisjugendamt Würzburg die Eingliederungshilfe bei Martin, Georg und Sibylle grundsätzlich ablehnte, fand aus ihrer Sicht auch kein Hilfeplangespräch, sondern nur ein Hilfeerörterungsgespräch statt. Von der schulischen Seite wird daraufhin gewiesen, dass bei Martin bisher die Maßnahme erfolgreich abgelaufen sei, bei Abbruch der Maßnahme sehe das Internat eine starke Gefährdung der Eingliederung von Martin in der normalen Gesellschaft. Von der Schule wurde angenommen, dass Martin erfolgreich das Abitur ablegen wird. Im späteren universitären Bereich, Studienwunsch sei Physik oder Zahnmedizin, wurden keine Probleme gesehen, da dort überwiegend bei dieser Studienwahl die Fächer gefordert werden, die trotz seiner Legasthenie auch in der Schule erfolgreich von ihm bewältigt worden sind und daher Versagensängste nicht entstehen könnten.

Das Jugendamt dagegen gewann den *„Eindruck eines in seiner Persönlichkeitsentwicklung völlig altersentsprechend entwickelten jungen Volljährigen“* und sieht dementsprechend keinen Raum für die Weiterbewilligung der Eingliederungshilfe, da die Hilfe nur in begründeten Einzelfällen über das 21. Lebensjahr hinaus gewährt werden könne (§ 41 SGB VIII). Auch das anschließend angeforderte Gutachten des Landesarztes für geistig und seelisch behinderte Erwachsene, Prof. Jungkunz, der bei einem Schulwechsel eine drohende seelische Behinderung sah, kann die Meinung des Jugendamtes nicht ändern.

Ende Juli 1997 wies das Kreisjugendamt Würzburg den Widerspruch gegen ihren Bescheid, dass Martin in der 13. Klasse keine Eingliederungshilfe

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mehr erhalten soll, zurück, da Martin voll in der Gesellschaft integriert sei und er ohne Probleme im Leben zurechtkäme.

Jeder Brief, der mit der Post vom Kreisjugendamt Würzburg zu uns nach Hause kam, wurde mit zittrigen Händen geöffnet. Wir hatten immer Angst, dass die aus unserer Sicht so erfolgreiche Beschulung im CJD-Oberurff vom Kreisjugendamt Würzburg irgendwie verhindert werden könnte. Um den betroffenen Kindern auf jeden Fall diese sehr gute Schulsituation bis zum Abitur zu erhalten, hätten wir alles getan und uns auch in hohe Schulden gestürzt. Viel Zeit mussten wir in die rechtliche Einarbeitung des Sozialrechts aufwenden. Systematisch hatte ich mir die gesamte Fachliteratur zum Thema Legasthenie, drohende seelische Behinderung und Eingliederungshilfe besorgt. Ich musste immer ein umfangreicheres Wissen als das Kreisjugendamt Würzburg haben. Unser Rechtsanwalt hatte dieses Fachwissen nicht, aber er verstand es, die Informationen, die ich ihm lieferte, in die richtige juristische Form zu bringen, um die Verfahren gegen das Kreisjugendamt Würzburg zu gewinnen. In der Familie wurde sehr viel Zeit für diesen Kampf aufgewendet. Unsere Tochter Uta, die nicht betroffen ist, hat deswegen einmal angekündigt, dass sie eine Selbsthilfegruppe für nicht betroffene Geschwister gründen möchte.

Wegen Martin mussten wir auch wieder beim Bayrischen Verwaltungsgericht Würzburg eine einstweilige Anordnung beantragen um die Weiterführung der Eingliederungshilfe in der 13. Klasse (Schuljahr 1997/1998) sicherzustellen. Im Rahmen dieses Verfahrens beauftragte das Bayerische Verwaltungsgericht Würzburg erneut den Landesarzt für geistig- und seelisch behinderte Erwachsene, Prof. Dr. Jungkunz, Bezirkskrankenhaus Lohr, ein Gutachten zu erstellen.

Prof. Dr. Jungkunz befürwortete in seinem Gutachten im März 1998 die stationäre Eingliederungshilfe von Martin. In dem Gutachten beschreibt er Martin als im Vergleich zu seinen Altersgenoss:innen außerordentlich zielstrebig und klar in seinen Vorstellungen, insbesondere im Hinblick auf seinen beruflichen Werdegang. Seine Zukunftsvorstellungen sieht er als realistisch und nicht überzogen an. Martin sei ein aufgeschlossener, ausgeglichen wirkender junger Mann, der offen über seine Vergangenheit und über seine Probleme spreche. Nichtsdestotrotz drohe bei einem Schulwechsel eine weitere Behinderung, da durch die Teilleistungsstörung, die ursprünglich nicht adäquat gefördert wurde, eine sekundäre Neurotisierung erfolgt sei.

Im Rahmen der Gerichtsverfahren der abschließenden Finanzierung von Martins Internatsaufenthalt erklärten wir als Eltern nach Abschluss der Schulzeit im Jahre 1998 nochmals deutlich, welche Vorteile das CJD-Oberurff zum Erreichen des Abiturs bei Martin geboten habe. Martin habe

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

im Abitur wegen seiner Legasthenieproblematik als Prüfungsfächer die beiden Leistungskurse Mathematik und Physik sowie Geschichte und Kunst als Grundkurse gewählt. In Bayern dagegen wäre dies nicht möglich gewesen, da als Prüfungsfächer immer Deutsch und eine Fremdsprache gewählt werden müssten, in denen sich natürlich die Legasthenie negativ auswirke. Bei Martin habe sich die ständige Angst vor der Ablehnung der Eingliederungshilfe in schlechteren Schulnoten ausgewirkt. Der Gesamtdurchschnitt sei von 8,9 auf 7,6 Punkte abgefallen und in Mathematik habe er sich im schriftlichen Abitur von vorher 11 Punkten auf 7 Punkte verschlechtert. Dies zeige die fortwährende psychische Labilität und lasse vermuten, dass Martin das Abitur unter den Bedingungen eines bayerischen Gymnasiums wahrscheinlich nicht bestanden hätte.

Da Martin das Abitur erfolgreich bestanden hatte, stellte das Bayrische Verwaltungsgericht Würzburg das Verfahren aufgrund unseres Antrages auf einstweilige Anordnung ein. Das Kreisjugendamt Würzburg musste alle Kosten des Verfahrens tragen.

Überblick – Studium & Arbeit als Orthopäde

Nachdem Martin im Juni 1998 sein Abitur bestanden hatte, begann er im September 1998 seinen Zivildienst in der Zahnklinik der Universität Würzburg. Trotz Herausforderungen durch seine Legasthenie entschied er sich für ein Medizinstudium in Greifswald. Die zweimalige Wiederholung der 5. Klasse wurde ihm als Wartezeit angerechnet. Während seines Studiums kämpfte er mit den typischen Schwierigkeiten eines Legasthenikers, darunter verlangsamtes Lesen. Er hatte aufgrund der Legasthenie den Status einer Schwerbehinderung (GdB 50 %) anerkannt bekommen. Ein erfolgreicher Klageweg ermöglichte ihm schließlich einen Nachteilsausgleich bei Prüfungen im Studium. Martin wechselte für den klinischen Abschnitt nach Kiel und Tübingen und absolvierte 2006 das Staatsexamen. 2013 wurde er Facharzt für Chirurgie und Orthopädie und 2023 ließ er sich erfolgreich als Orthopäde nieder. Trotz der Herausforderungen durch seine Legasthenie konnte Martin beruflich sehr erfolgreich sein und eine eigene Praxis eröffnen. Die Jahre bis dorthin gestalteten sich folgendermaßen:

Nachdem Martin im Juni 1998 erfolgreich sein Abitur bestanden hatte, begann er am 01. September 1998 mit seinem Zivildienst in der Zahnklinik der Universität Würzburg. Im Dezember stellte die Regierung von Unterfranken das Widerspruchsverfahren ein, da das Kreisjugendamt Würzburg inzwischen sich bereit erklärt hat, die Kosten für die stationäre Eingliederungshilfe bei Martin bis zum Abitur zu übernehmen. Das Kreisjugendamt Würzburg musste daher alle Kosten des Verfahrens tragen.

Die Stationsarbeit als Pfleger in der Zahnklinik machte ihm großen Spaß und er fühlte sich in seiner Berufswahl, anschließend Medizin oder Zahnmedizin zu studieren, bestätigt.

Er bewarb sich um einen Studienplatz für Medizin in Greifswald, da dort der günstigste Numerus clausus für ihn war. Bei der ZVS (Zentrale Vergabestelle für Studienplätze) in Dortmund konnten wir auch erreichen, dass

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die zweimalige Wiederholung der 5. Klasse als (aufgrund der Legasthenie) krankheitsbedingte Wartezeiten angerechnet wurde.

Mit dem während des Zivildienstes gesparten Geld konnte er anschließend für fünf Wochen durch das südliche Afrika reisen, wo er in der letzten Woche die Familie von unserem Au-pair in Pretoria besuchte. Dafür mussten wir ihn Mitte September an der Universität Greifswald, wo er einen Studienplatz in Medizin erhalten hatte, einschreiben. Zum Glück hatten wir uns vor seiner Afrikasafari Vollmachten für diverse Zwecke ausstellen lassen. Die Zimmersuche gestaltete sich etwas schwierig, wir fanden jedoch dann im neu renovierten Studentenwohnheim des Kolpingwerkes eine schöne und günstige Wohnmöglichkeit.

Das Medizinstudium bereitete ihm trotz des vielen Lernens und der ständigen Prüfungen und Klausuren viel Spaß. Er meinte nur, wenn er so viel in der Schule gelernt hätte, wäre er ein super Schüler gewesen. Als Legastheniker musste er mehr Zeit beim ständigen Auswendiglernen aufwenden als die Nicht-Legastheniker:innen. Zusätzlich hatte er mit den vielen Klausuren mit Multiple Choice-Fragen Probleme, bedingt durch seine langsamere Lesegeschwindigkeit und die oft sehr komplexen Fragestellungen. Um bei schriftlichen Prüfungen einen Nachteilsausgleich zu erhalten, beantragten wir für ihn und seine beiden Geschwister beim Versorgungsamt Würzburg, den Grad seiner Behinderung bedingt durch die Legasthenie festzulegen. Alle drei Kinder wurden als schwerbehindert (GdB = 50 %) eingruppiert.

Für das Physikum wechselte Martin von Greifswald nach Kiel. Beim Prüfungsamt beantragte Martin für den schriftlichen Teil des Physikums (multiple Choice-Fragen) wegen seiner Legasthenie eine Zeitverlängerung von einer Stunde bei acht Stunden regulärer Prüfungszeit. Dieser Antrag auf Nachteilsausgleich wurde vom Prüfungsamt abgelehnt. Die Klage beim Verwaltungsgericht Kiel war ebenfalls erfolglos. Erst die Klage in der höheren Instanz (OVG) führte zum Erfolg. Das Urteil des OVG Schleswig wurde inzwischen ein Musterurteil für viele Studierende mit einer Behinderung (AZ: 3 M 41/02; Finanztest, 2018).

Martin war nach bestandenem Physikum zum klinischen Studienabschnitt nach Tübingen gewechselt. 2006 bestand er erfolgreich das medizinische Staatsexamen. Im Februar 2007 begann er mit seiner fachärztlichen Ausbildung in der Chirurgie (Unfallchirurgie oder Orthopädie war sein Ziel) in Köln. Er war besonders über seine Tätigkeit als Notarzt bei der Kölner Feuerwehr begeistert. Der Klinikalltag in der Chirurgie frisst ihn etwas auf, da sie unterbesetzt sind und sehr viele Dienste anfallen. Beim ständigen Schreiben von Arztkurzbriefen fielen seine häufigen Rechtschreibfehler durch seine Legasthenie auf. Er entschuldigte dies dann immer mit Arbeits-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

stress. In der Klinik traute er sich in den ersten Jahren nicht, sich offen zu seiner Legasthenie zu bekennen. Da er fachlich sehr gute Leistungen erbringen konnte, störte ihn jedoch seine Legasthenie nicht besonders. Im Jahr 2012 konnte er seine Promotionsarbeit erfolgreich abschließen. 2013 legte Martin seine Facharztprüfung in Chirurgie und später in Unfallchirurgie und Orthopädie erfolgreich ab und wurde bald darauf zum Oberarzt befördert. Seit Anfang 2023 hat Martin sich als Orthopäde niedergelassen und arbeitet jetzt sehr erfolgreich in seiner eigenen Praxis. Die Legasthenie hat ihm im Berufsleben nur minimale Probleme bereitet. Er hat gelernt, im Berufsalltag trotz seiner Legasthenie sehr erfolgreich zu sein.

4 Fazit

Beide Lebensläufe zeigen, dass man trotz Legasthenie sehr erfolgreich in seinem Beruf arbeiten kann. Der familiäre Rückhalt spielt im Umgang mit der Behinderung eine wichtige Rolle. Man muss seine Stärken suchen, um seine Schwächen zu kompensieren. Auch unsere beiden anderen Kinder mit Legasthenie sind beide jeweils sehr erfolgreich in ihren Berufen (selbständiger Bauingenieur und Fachärztin für Urologie in einer eigenen Praxis).

Inzwischen konnte ich mit der Unterstützung von vielen Kolleg:innen in unserer Familie das ursächliche Gen für die Legasthenie finden, eine Missence-Mutation im Gen *SPRT1*. Alle Daten sprechen dafür, dass die Legasthenie in unserer Familie einem autosomal dominanten Erbgang folgt (Grimm et al., 2020).

Prof. Dr. Tiemo Grimm ist Humangenetiker und emeritierter Professor der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Nach seinem Studium der Humanmedizin in Göttingen und Wien und einer anschließenden Promotion am Göttinger Institut für Humangenetik setzte er seine Forschung mit einem Stipendium in Cardiff fort. 1981 folgte er einem Ruf an die Universität Würzburg, wo er die genetische Beratungsstelle gründete und ab 1997 die eigenständige Abteilung für Medizinische Genetik leitete. Prof. Grimm war 25 Jahre Mitglied des Fakultätsrats der Medizinischen Fakultät und vertrat diese von 1992 bis 2007 im Senat der Universität. Zudem gründete er 2004 die Akademie Humangenetik und leitete diese als Gründungsdirektor.

Dr. Martin Grimm ist Facharzt für Orthopädie und Unfallchirurgie und seit 2023 niedergelassener Arzt. Er studierte Medizin in Greifswald, Kiel und Tübingen und begann 2007 seine ärztliche Laufbahn in der Chirurgie. Nach

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

seiner Promotion 2011 an der Universitätsklinik Tübingen wurde er 2013 Facharzt für Allgemeinchirurgie und 2018 für Orthopädie und Unfallchirurgie. Zuvor war er Oberarzt und stellvertretender Sektionsleiter.

Literatur

Berkhahn, O. (1885). Über die Störung der Schriftsprachen bei Halbidioten und ihre Ähnlichkeit mit dem Stammeln. *Arch Psychiat Nervenkr 16*, S. 78–86.

Finanztest (2018) Gleiche Chancen für Legastheniker. *Finanztest Heft 9*, S. 34–35.

Grimm, T. (2008) Legasthenie in der Familie – Ursachen und Folgen. *Prävention und Rehabilitation, 20*, S. 149–157.

Grimm, T., Garshasbi, M., Puettmann, L. et al. (2020) A Novel Locus and Candidate Gene for Familial Developmental Dyslexia on Chromosome 4q. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother. 48*, S. 478–489.

Logan, J. (2009) Dyslexic Entrepreneurs: The Incidence; Their Coping Strategies and Their Business Skills. *Dyslexia. 15*, S. 328–346.

Morgan, W.P. (1896) A case of congenital word blandes. *Br J Med 2*, S. 1378–1379.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Debora Murseli

Exkurs: Autism at Work bei SAP

Neurodiversität umfasst die Vielfalt in der Funktionsweise und Struktur des menschlichen Gehirns, die sich in unterschiedlichen neurologischen Varianten wie Autismus-Spektrum-Störungen (ASD), Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Legasthenie und Dyskalkulie äußert. Die Prävalenz variiert je nach Studie und Diagnosekriterium: Autismus betrifft etwas unter 1% der Bevölkerung (Autismus Deutschland e.V. ,n.d.), ADHS etwa 5% (ADHS Deutschland e.V., n.d.), Dyskalkulie 3%-8% (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2018) und Legasthenie 5%–10%. Diese Vielfalt bereichert nicht nur die Gesellschaft, sondern trägt auch zur kreativen und innovativen Dynamik in verschiedenen Bereichen bei. Dieser Beitrag konzentriert sich auf Autismus als bedeutenden Teil der Neurodiversität.

1 Förderung neurodiverser Talente: Das "Autism at Work"-Programm von SAP

Das Programm „Autism at Work“ (*Autismus bei der Arbeit*) von SAP, das 2013 ins Leben gerufen wurde, zielt darauf ab, Menschen im autistischen Spektrum einzustellen und zu unterstützen. Ausgangspunkt für das Programm bei SAP war eine Initiative von Mitarbeiter:innen in Indien, die mit autistischen Kindern arbeiteten. Sie beobachteten, wie sehr die Kinder in einem passenden Arbeitsumfeld und mit geeigneten Arbeitsmitteln aufblühten. Diese Erkenntnisse führten zur Frage, wie diese Kinder unterstützt werden können, wenn sie älter werden und ins Berufsleben eintreten. Daraufhin wurde das Programm bei SAP pilotiert. Die Bewerbenden sollen ihre Einzigartigkeit bereits im Auswahlverfahren unter Beweis stellen können, was zur Einstellung von Hunderten von autistischen Personen weltweit geführt hat. Potenzielle Mitarbeitende durchlaufen bei SAP einen mehrwöchigen, auf ihre Besonderheiten abgestimmten Prozess, in dem sie ihre Fähigkeiten zeigen können. Der Rekrutierungsprozess betont das Verständnis und die Berücksichtigung der Bedürfnisse autistischer Bewerber:innen und führt zu einer vielfältigen Belegschaft, die sowohl neurotypischen als auch neurodiversen Mitarbeitenden zugutekommt. Das Programm fördert ein inklusives

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Arbeitsumfeld durch individuelle Unterstützungskreise und unter anderem Schulungen zu grundlegenden Lebenskompetenzen. Wird ein Kandidat oder eine Kandidatin eingestellt, bildet das Unternehmen um die Person einen Unterstützungskreis, der es ermöglicht, die Fähigkeiten durch Teamarbeit weiterzuentwickeln. Durch kontinuierliche Bemühungen strebt SAP an, die Akzeptanz von Autismus zu fördern und Neurodiversität in die normative Arbeitskultur zu integrieren.

Das Programm zielt darauf ab, die einzigartigen Fähigkeiten (welche in individuellen Gesprächen eruiert werden) autistischer Mitarbeitender zu fördern und Hürden im Arbeitskontext abzubauen. Seit dem Start hat SAP weltweit hunderte neue Teammitglieder aus dem autistischen Spektrum gewonnen und ihre Karrieren innerhalb des Unternehmens gefördert. Deutschland ist der größte Standort des Programms.

Hinweis der Herausgeber:innen: Von speziellen isolierten Fähigkeiten und Wahrnehmungsspitzen wird immer wieder im Zusammenhang mit Autismus berichtet. Ihre Häufigkeit variiert jedoch zwischen Studien und ihr gleichzeitiges Auftreten ist wenig erforscht. Spezielle isolierte Fähigkeiten umfassen beispielsweise Savant-Fähigkeiten wie überdurchschnittliche Leistungen in Bereichen wie Mathematik, Musik oder Kunst, Absorption großer Informationsmengen sowie detailgenaue Wahrnehmung. Meilleur, Jelenic und Mottron (2015) untersuchten die Prävalenz von klinisch und empirisch definierten Talenten und Stärken bei Autismus. Sie fanden heraus, dass 62,5 % von ihnen spezielle isolierte Fähigkeiten hatten. Diese traten häufiger bei höherer Intelligenz und mit zunehmendem Alter auf. Dies deutet nach Meilleur et al. (2015) darauf hin, dass Talente bei Autismus eine genetische Grundlage haben und zusätzlich von Erfahrungen beeinflusst werden können.

Ziel des Programms ist es, eine individuell angepasste Arbeitsumgebung zu schaffen, die ein gesundes und authentisches Arbeitsleben sowie Akzeptanz für alle autistischen Kolleg:innen zu gewährleistet. SAP teilt seine Expertise im Bereich Autismus und Arbeit im Rahmen von der Kampagne „Autism Inclusion Pledge" aktiv mit anderen Arbeitgebenden. Debora Murseli, Inclusion Lead bei SAP berichtet: „Viele Unternehmen sind auf uns zugekommen und haben gefragt, wie sie anfangen können. So haben wir 2019 das «Autism Inclusion Pledge» ins Leben gerufen, um eine Plattform zu schaffen, auf der wir unsere Erfahrungen teilen können, in Form von Dokumenten und Leitfragen (https://www.sap.com/idea-place/p/autisminclusionpledgeresources/resources.html#getting-started), die Organisationen dabei helfen, ein eigenes «Autism at Work» Programm zu erstellen. Dazu gehören Ressourcen wie «How Do I Get Started», das beim Einstieg in die Anstellung von Menschen im Autismus-Spektrum unterstützt, sowie «Building a Program Team», das verschiedene Ressourcierungsmodelle erläutert. Weitere wichtige Dokumente sind «Defining Success», das die Kennzahlen für einen erfolgreichen Programmverlauf definiert, und das «Template – Business Case», das als Vorlage dient, um den geschäftlichen Wert ei-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nes «Autism Inclusion Program» zu skizzieren. Wir laden zu regelmäßigen Austauschterminen ein und freuen uns, dass über 100 Organisationen Teil des «Autism Inclusion Pledges» (https://www.sap.com/idea-place/autismin clusionpledge.html) geworden sind. Abbildung 1 bietet einen Überblick über die Faktoren, die vor der Einführung eines Programms zur Integration von autistischen Mitarbeitenden berücksichtigt werden sollten. Besonderes Augenmerk wird auf die Bedeutung der Unternehmenskultur sowie der Standort- und Geschäftserwägungen gelegt, die den Erfolg des Programms beeinflussen können.

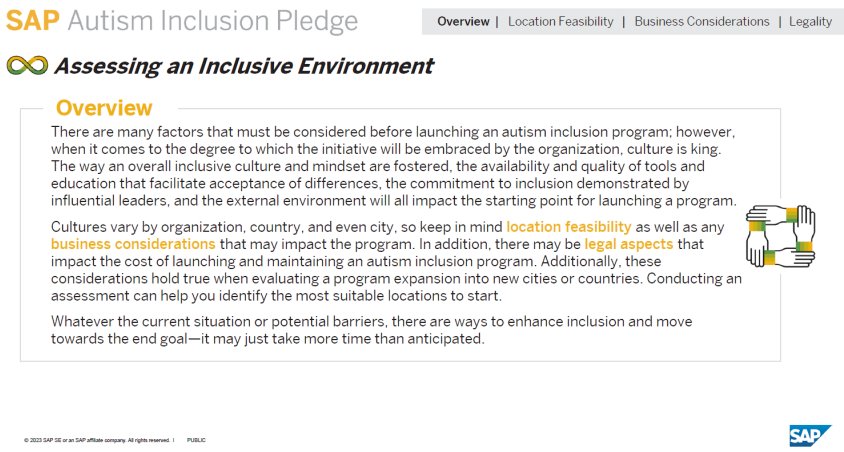


Abbildung 1: Bewertung einer inklusiven Umgebung im Rahmen der „Autism Inclusion Pledge“

2022 haben wir eine Webinarreihe gestartet, um diese Unternehmen zusammenzubringen und tiefer in die verschiedenen Themen einzutauchen. Abbildung 2 zeigt eine Übersicht zu einem SAP Webinar mit dem Titel "Inclusive Hiring with Autism at Work“. Ziel der Veranstaltung ist es, die Herausforderungen zu beleuchten, mit denen autistische Bewerber:innen während des Rekrutierungsprozesses konfrontiert sind, und Wege aufzuzeigen, wie einfache Anpassungen vorgenommen werden können, um ihre Erfolgschancen zu erhöhen. Teilnehmende sollen Erfahrungen sammeln, um ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse dieser Gruppe zu entwickeln.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

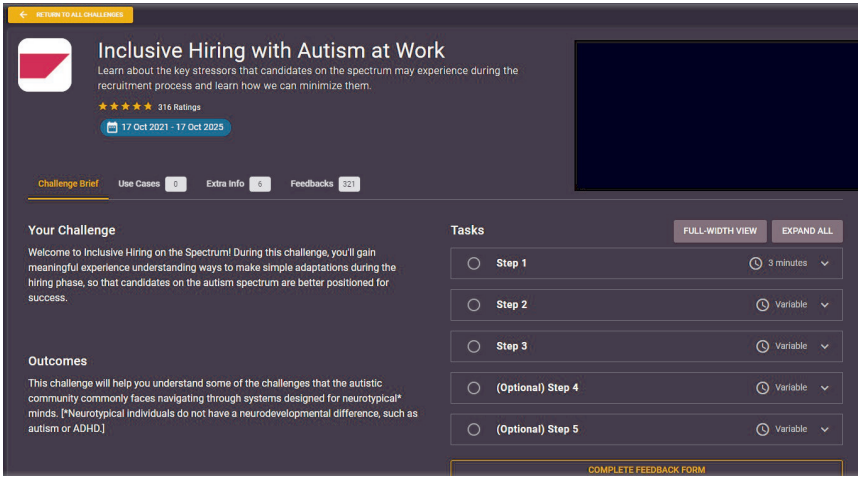


Abbildung 2: Webinar – Inclusive Hiring with „Autism at Work“

Abbildung 3 bietet eine Übersicht zu einem weiteren Webinar mit dem Titel „No More Hiding: Confessions from the Spectrum.“ Hier liegt der Fokus auf den Herausforderungen, mit denen autistische Menschen konfrontiert sind, wenn sie versuchen, sich anzupassen und *normal* zu wirken. Auch in diesem Webinar sollen die Teilnehmenden ein besseres Verständnis für die Erfahrungen dieser Personen entwickeln und Empathie fördern, um Veränderungen durch Akzeptanz herbeizuführen.

Wir ermutigen Unternehmen, den Anfang zu machen, vielleicht mit lokalen Organisationen (geführt oder mitgeführt von Menschen im Autismus-Spektrum) oder innerhalb der Organisation zu schauen, ob es Mitarbeitende im Spektrum gibt, die gerne freiwillig bei der Einrichtung helfen würden. Dazu kann offen in der Belegschaft gefragt werden. So wird auch ein Zeichen gesetzt, dass das Thema von Relevanz ist.

Menschen im Autismus-Spektrum stoßen gesellschaftlich oft auf Stereotype und Hindernisse, was ihre Beschäftigungsquote trotz hoher Bildungsabschlüsse unter den Durchschnitt sinken lässt. Die Beschäftigungsquote liegt bei weniger als 10 %, was erheblich niedriger ist als die Quote von 47 % für Menschen mit Behinderungen und 72 % für Menschen ohne Behinderungen. Ihre Erwerbsbiografien weisen oft Lücken und Brüche auf, die auf mangelnde Unterstützung und Akzeptanz zurückzuführen sind (Europäisches Parlament, 2021).

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

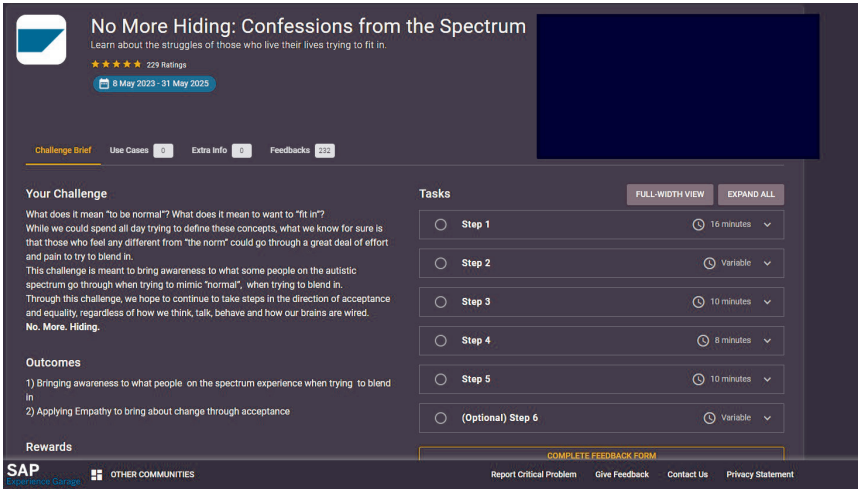


Abbildung 3: Webinar – No More Hiding: Confessions from the Spectrum

Das Recruiting bei „Autism at Work" nutzt verschiedene Kanäle, um talentierte Bewerbende anzusprechen und Beziehungen zu potenziellen Mitarbeitenden aufzubauen. Abbildung 4 zeigt ein Beispiel für eine Initiativbewerbung bei SAP im Rahmen des Programms „Autism at Work".

Der autismusfreundliche Recruiting-Prozess von SAP wird kontinuierlich weiterentwickelt und stützt sich auf Erkenntnisse aus Wissenschaft, Wirtschaft, der autistischen Gemeinschaft sowie dem unternehmensinternen Netzwerk. Dieser Prozess basiert auf einem stärkenorientierten Ansatz, bei dem zunächst die individuellen Stärken der Bewerbenden analysiert werden, bevor mögliche Herausforderungen in den Blick genommen werden. Besonders betont werden Fähigkeiten wie analytisches Denken, Detailgenauigkeit, IT-Kenntnisse und Kreativität, die bei vielen autistischen Menschen ausgeprägt sind.

Der Prozess beginnt mit einer allgemeinen Initiativbewerbung, bei der keine spezifische Position erforderlich ist. Bei fachlicher Eignung erfolgt eine unverbindliche Einladung zu einem beiderseitigen Kennenlernen. In diesem Rahmen arbeiten die Programmleitung und die Personalabteilung eng zusammen, um Positionen zu identifizieren, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Bewerbenden entsprechen. Dabei werden sowohl aktuell ausgeschriebene Stellen als auch potenzielle Positionen einbezogen, die möglicherweise noch nicht öffentlich ausgeschrieben sind. Ein spezialisiertes Recruiting-Team, das umfassend zum Thema Autismus geschult wurde,

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

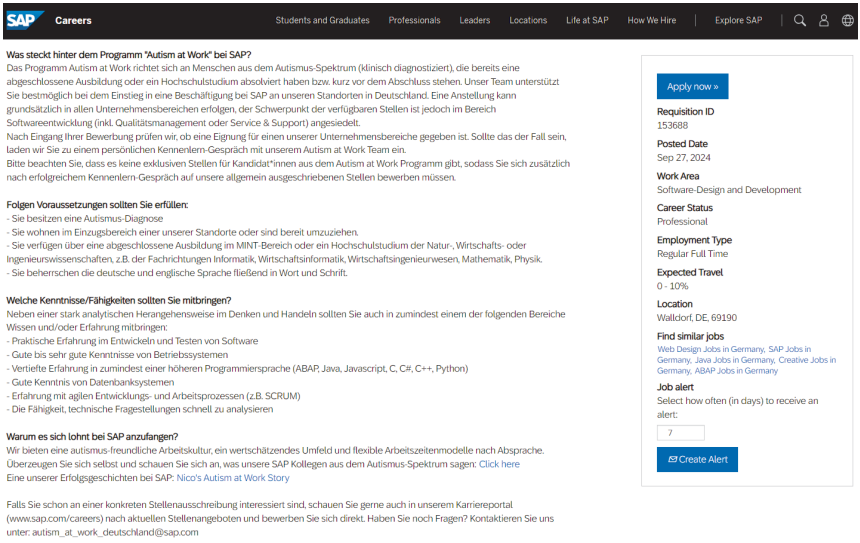


Abbildung 4: „Autism at Work" Deutschland – Initiativbewerbung

unterstützt diesen Prozess. Schulungsschwerpunkte umfassen unter anderem ein realistisches Verständnis des Autismus-Spektrums sowie notwendige Anpassungen an den Recruiting-Prozess.

Ein inklusiver und autismusfreundlicher Rekrutierung-Prozess zeichnet sich durch klare und transparente Kommunikation aus. Dies umfasst strukturierte Anforderungen in Stellenausschreibungen, die Unsicherheiten minimieren, sowie Maßnahmen zur Vermeidung sensorischer Überlastungen, beispielsweise den optionalen Einsatz von Kameras bei virtuellen Interviews. Empathie und Offenheit für alternative Arbeitsweisen sind dabei essenziell. Viele autistische Bewerber:innen profitieren besonders von einem klaren, vorhersehbaren Arbeitsumfeld und flexiblen Rahmenbedingungen.

Zusätzlich ist es wichtig, Lebensläufe mit eventuellen Lücken aus einer geschulten Perspektive zu betrachten und im biografischen Kontext einzuordnen, um Stärken und Potenziale besser zu erkennen. Die Bereitschaft aller Beteiligten – einschließlich der Fachabteilungen und Teamleitungen – ist entscheidend, um einen erfolgreichen Recruiting-Prozess zu gewährleisten. Indem die individuellen Stärken der Bewerbenden in den Mittelpunkt gestellt und Hindernisse durch gezielte Anpassungen minimiert werden, wird ein inklusiver und stärkenorientierter Prozess geschaffen, der sowohl den Bewerbenden als auch dem Unternehmen zugutekommt.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nach der Einstellung wird ein persönlicher Unterstützungszirkel definiert. Ein Job/Life Skills Coach bspw. kann bei persönlichen Angelegenheiten unterstützen, die sich auf das Arbeitsleben auswirken, z. B. bei der Planung des Arbeitswegs. Jede neu eingestellte Person erhält bei SAP einen Team-Buddy, der die Einarbeitung unterstützt. Die Buddy-Rolle dient dazu, den Einstieg und die Integration in den Arbeitsalltag zu erleichtern. Zu den zentralen Aufgaben gehören:

1. **Einarbeitung und Orientierung:**
   Der Buddy unterstützt bei der Einführung in den Arbeitsplatz, die Arbeitsprozesse und die Unternehmenskultur – sowohl während der Onboarding-Phase als auch darüber hinaus. Ziel ist es, Unsicherheiten abzubauen und Orientierung zu bieten.
2. **Kommunikationsbrücke:**
   Der Buddy hilft bei der Klärung von Missverständnissen, indem er Informationen klar und strukturiert weitergibt. Häufig finden Gespräche auch gemeinsam mit der Führungskraft oder mir in Form regelmäßiger Austauschmeetings statt, um einen proaktiven Dialog zu fördern.
3. **Soziale Integration:**
   Der Buddy unterstützt die Einbindung ins Team, etwa durch die Förderung der Teilnahme an Team-Events. Dabei kann er als *Übersetzer* fungieren, um soziale Interaktionen zu erleichtern.

Im Gegensatz zu Buddies für neurotypische Mitarbeitende bleibt die Buddy-Rolle bei autistischen Mitarbeitenden dauerhaft bestehen. Es steht ihnen immer ein fester Buddy im Team zur Seite.

Die Auswahl des Erstbuddies erfolgt während des Einstellungsprozesses in Abstimmung zwischen „Autism at Work" und der Führungskraft. Sowohl die Führungskraft als auch der Buddy werden gezielt auf ihre Aufgabe vorbereitet und geschult.

Bei der Einstellung einer autistischen Person wird sichergestellt, dass der Team-Buddy sehr verständnisvoll ist und sich mit der Inklusion von Autismus auskennt. „Autism at Work" strebt an, eine autismusfreundliche Arbeitsumgebung zu schaffen und Autismus als einen von vielen Neurotypen zu etablieren. Dazu gehören Angebote, die auf die Bedürfnisse von Autist:innen und ihren Teamkolleg:innen eingehen. Die Wissensvermittlung über Autismus ist im Unternehmen tief verankert und die neurotypische Belegschaft wird regelmäßig sensibilisiert zu Autismus und Neurodiversität im Allgemeinen. Innerhalb von SAP wird durch Aktionstage und gezielte Maßnahmen über Autismus aufgeklärt, um Barrieren in der Belegschaft abzubauen. Das Ziel ist, breite Unterstützung zu etablieren und die Wahr-

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nehmung von Autismus als Teil des normalen menschlichen Spektrums zu fördern.

SAP erkennt, dass ein innovatives Unternehmen Vielfalt in vielen Dimensionen braucht, einschließlich der Neurodiversität der Mitarbeitenden, um neue Perspektiven und kreative Lösungen zu fördern. Murseli: „Viele der Angebote, die ursprünglich für unsere autistischen Mitarbeitenden gedacht waren, haben sich auch als vorteilhaft für die neurotypischen Mitarbeitenden erwiesen. Sei es die Tatsache, dass viele unserer Bewerbenden bereits vorab auf die Fragen im Job-Interview vorbereitet werden oder die Tatsache, dass unsere sensorischen Entspannungsräume einen Ort der Erholung für alle bieten können. Auch Eltern mit neurodiversen Kindern sind froh über die Rückzugsmöglichkeiten. Auch unser Silent Lunch wird beispielsweise von den Mitarbeitenden mit ADHS sehr wertgeschätzt. Wir lernen jeden Tag dazu."

2 Praxisbeispiel: Silent Lunch

Bei SAP gestalten die Mitarbeitenden aus dem autistischen Spektrum das Angebot und die Projekte rund um das Programm „Autism at Work" aktiv mit. Zusammen mit der autistischen Community in Deutschland, entstand die Idee, einen „Silent Lunch" einzuführen (siehe Abbildung 5). Durch einen abgesperrten Ruhebereich in der Mitarbeitendenkantine wurde die SAP Belegschaft für das Thema „sensorische Überstimulation" sensibilisiert. Zusätzlich wurden Ohrstöpsel am Firmensitz in Walldorf verteilt. Debora Murseli, Inclusion Lead bei SAP sagt: „Für die meisten von uns ist die Mittagspause ein Highlight des Tages. Man nutzt die Zeit zur Erholung, kommt zusammen, führt Small Talk. Für unsere Kolleginnen und Kollegen aus dem neurodiversen Spektrum kann der Lunch aber auch eine Herausforderung sein, gerade was die Lautstärke betrifft: Gespräche um einen herum, klirrendes Geschirr, der brummende Wasserspender. Dass kann die Wahrnehmung überfordern und genau dafür möchten wir mit unserem «Silent Lunch» sensibilisieren. Das Angebot kam in weiten Teilen der Belegschaft sehr gut an, über die neurodivergente Community hinaus."

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Abbildung 5: Angebot „Silent Lunch“

Das Programm „Autism at Work“ von SAP ist ein wegweisendes Beispiel für die Integration von Neurodiversität am Arbeitsplatz. Durch gezielte Rekrutierung und ein unterstützendes Umfeld ermöglicht SAP Menschen im autistischen Spektrum, ihre einzigartigen Fähigkeiten in einem professionellen Kontext zu entfalten. Dies fördert nicht nur die individuelle Entwicklung und Karrierechancen der Betroffenen, sondern bereichert auch das Unternehmen durch vielfältige Perspektiven und innovative Lösungsansätze.

Debora Murseli setzt sich als Inclusion Lead für teilhabegerechte Arbeitsbedingungen der 25.000 Beschäftigte der SAP in Deutschland ein. Ihre Mission ist es, einen Raum zu schaffen, in dem die unterschiedlichen Erfahrungen und Ansichten der Mitarbeitenden wertgeschätzt und Potenziale erkannt und gefördert werden. Seit ihrem Start bei SAP 2017 hat sie unter anderem Personalprojekte geleitet, IT Kund:innen beraten und im Business Development an Spieleanalysen für weltbekannte Fußballclubs gearbeitet. Die studierte Betriebswirtin mit kosovarischen Wurzeln bringt eine bunte Palette aus Arbeitserfahrung mit: Von Gastronomie in Bayern, Mittelstand in Schwaben, bis hin zu Tech-Start-Up in Berlin.

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Literatur

ADHS Deutschland e.V. (n.d.). *ADHS/ADS - Häufigkeit*. ADHS Deutschland e.V. Abgerufen am 24. Juni 2024, von https://www.adhs-deutschland.de/adhs-adhs-ads/haeufigkeit

Autismus Deutschland e.V. (n.d.). *Was ist Autismus?* Autismus Deutschland e.V. Abgerufen am 24. Juni 2024, von https://www.autismus.de/was-ist-autismus.html

Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2018). *Ratgeber zum Thema Dyskalkulie*. Abgerufen am 24. Juni 2024, von https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl/2_Dyskalkulie_2018_web.pdf

Europäisches Parlament. (17. März 2021). Autismus und inklusive Beschäftigung: Antwort im Plenum auf die Anfrage zur mündlichen Beantwortung O-000017/2021 an die Kommission. Abgerufen von https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/O-9-2021-000017_DE.html

Meilleur, A.A.S., Jelenic, P., & Mottron, L. (2015). Prevalence of Clinically and Empirically Defined Talents and Strengths in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(5), 1354–1367. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2296-2

https://doi.org/10.5771/9783748963349 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -