

Legasthenie im Studium

Herausforderungen, Hindernisse und Möglichkeiten von Studenten mit Legasthenie

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Hochschulgrades Master of Science (M.Sc.)

Fachbereich 11: Angewandte Humanwissenschaften

Studiengang: Rehabilitationspsychologie

eingereicht von: Thölken, Laura

geboren am: 04.06.1990, Bremen

Matrikel-Nr.: 20143175

E-Mail: laura-thoelken@web.de

Erstprüfer: Dr. Michael Zander

Zweitprüfer: Prof. Dr. Jörn Borke

Abgabetermin: 22.06.2017

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	1
2	Einleitung	2
3	Legasthenie	3
3.1	Definition	3
3.2	Störungsbild	4
3.3	Begleitstörungen	6
3.4	Klassifikation	8
3.5	Diagnostik	9
3.6	Prävalenz und Verlauf	11
3.7	Erklärungsmodelle	13
3.7.1	Genetische Disposition.....	14
3.7.2	Defizitäre neuronale Informationsverarbeitung	15
3.7.3	Soziokulturelle Faktoren.....	18
3.8	Geschichte und Kritik des Legastheniekonzeptes	19
3.9	Legasthenie bei Erwachsenen	23
3.10	Intervention und Förderung	26
4	Studieren in Deutschland	29
4.1	Allgemeine Informationen	29
4.2	Studieren mit Beeinträchtigungen	31
5	Stand der Forschung	34
6	Fragestellung	38
7	Methodik	40
7.1	Auswahl des Verfahrens	40
7.2	Das problemzentrierte Interview	41
7.3	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	43
7.4	Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	45
8	Ergebnisse	49
8.1	Fallzusammenfassungen	49
8.1.1	Fallzusammenfassung Janine	49
8.1.2	Fallzusammenfassung Johannes.....	51
8.1.3	Fallzusammenfassung Kathrin.....	53

8.1.4	Fallzusammenfassung Louise	55
8.1.5	Fallzusammenfassung Ella.....	57
8.1.6	Fallzusammenfassung Rene.....	59
8.2	Auswertung der Kategorien.....	61
9	Diskussion.....	78
9.1	Probleme, Hindernisse und Auswirkungen der Legasthenie.....	78
9.2	Bewältigungs- und Kompensationsstrategien und besondere Stärken legasthener Studenten.....	81
9.3	Zusätzliche negative Auswirkungen	83
9.4	Förderungsmaßnahmen.....	85
9.5	Unterstützung an den Hochschulen – inwieweit hilft ein Nachteilsausgleich? ...	85
9.6	Veränderungsvorschläge für die Hochschulen	87
9.7	Allgemeine Veränderungsvorschläge bezüglich des Umgangs mit Legasthenikern	89
9.8	Fazit und Ausblick	92
9.9	Limitation dieser Arbeit.....	93
10	Literaturverzeichnis.....	95
11	Anhang.....	100

1 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den Herausforderungen und Schwierigkeiten, aber auch Bewältigungs- und Kompensationsstrategien von legasthenen Studenten in Deutschland. Zudem sollten Anregungen für einen verbesserten Umgang mit diesen Studenten für deutsche Hochschulen gefunden werden. Dazu wurden sechs Studenten und Studentinnen der Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal unter Anwendung des problemzentrierten Interviews befragt. Insgesamt decken sich die Ergebnisse der Befragungen mit vielen Einschätzungen und Forschungsergebnissen der Fachliteratur. So fühlen sich fast alle Befragten noch immer aufgrund ihrer Störung als dumm oder unfähig stigmatisiert. Alle haben Probleme bzw. einen deutlichen Mehraufwand bei der Bewältigung der vorgeschriebenen Prüfungsleistungen. Um in ihrem Studium trotzdem bestehen zu können, arbeiten die Probanden viel vor, um eine rechtzeitige Korrektur gewährleisten zu können. Sie müssen dafür sehr organisiert und strukturiert vorgehen. Des Weiteren versuchen sie schriftliche Schwächen durch Vorträge und mündliche Beteiligung auszugleichen. Erstaunlicherweise hat keiner der Interviewpartner einen Nachteilsausgleich beantragt. Zwei der Befragten war dabei nicht bewusst, dass bei ihnen überhaupt ein Anspruch besteht. Die anderen wollten es entweder aus eigener Kraft heraus schaffen oder standen dem Nachteilsausgleich generell kritisch gegenüber. Insgesamt wünschen sich die Studenten einen offeneren Umgang mit der Legasthenie und eine bessere Sensibilisierung für das Thema an den Hochschulen. Gesamtgesellschaftlich werde zu wenig für die Aufklärung über Legasthenie getan. Speziell könnten die Studenten sich eine individuellere Handhabung des Nachteilsausgleiches vorstellen. Zusätzlich würde es ihnen helfen, wenn die Hochschulen Räume und Angebote zur Verfügung stellten, wo sich Betroffene von Legasthenie oder auch anderen Schwächen treffen und austauschen können. Zudem hegte fast jeder Interviewte den Wunsch, noch einmal eine gezielte Förderung für seine Schwierigkeiten zu erhalten. Hier wären ebenfalls Angebote oder Unterstützungsleistungen inner- und außerhalb der Hochschulen wünschenswert. Eine Probandin hatte darüber hinaus, bis zum Zeitpunkt der Abgabe dieser Arbeit, Probleme eine diagnostische Untersuchung zu erhalten. Es sollten generell mehr Hilfen und Angebote für legasthene Erwachsene zur Verfügung gestellt werden. Die Themen Legasthenie im Studium und Legasthenie bei Erwachsenen finden in der derzeitigen Gesellschafts- und Forschungswelt noch zu wenig Beachtung.

2 Einleitung

"Ich denke bis heute manchmal: Ich bin dumm. Wie soll nur etwas aus mir werden?", zitiert M. Kohlmaier eine junge Studentin in seinem Artikel zur Legasthenie im Studium in der süddeutschen Zeitung 2015. Unter anderem dieser Artikel regte das Interesse und die Bemühungen für die vorliegende Forschungsarbeit an. Die Autorin dieser Arbeit litt zudem in ihrer Grundschulzeit selbst unter Legasthenie. Durch eine langjährige Therapie konnten ihre Probleme im Umgang mit der Schriftsprache, ihrer Ansicht nach, jedoch vollständig behoben werden. In Zusammenhang mit dem oben genannten Artikel wuchs daher die Frage, wie es anderen Menschen mit Legasthenie ergeht, die ihre Störung nicht überwinden. Gerade ein Studium, wobei irrelevant ist, für welches Fach man sich entscheidet, erfordert ein Mindestmaß an Schreib- und Lesefertigkeiten, betrachtet man allein den Umfang an Literatur und schriftlichen Ausarbeitungen, die in dieser Zeit gelesen und erbracht werden müssen. Wie schaffen Legastheniker es trotz ihrer Schwierigkeiten gerade beim Lesen und Schreiben zu studieren? Wenden sie spezielle Bewältigungsstrategien im Studium an? Haben sie besondere Talente oder Fähigkeiten, die ihnen helfen ihre Störung im Studium zu kompensieren? Welchen besonderen Herausforderungen und Hindernissen sehen sie sich ausgesetzt? Und welche Unterstützungsangebote empfinden sie als hilfreich? Auf diesen Fragen liegt das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit. Dazu wurden sechs Studenten der Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal mithilfe eines qualitativen Interviewverfahrens befragt. Die Arbeit beginnt zunächst mit einer Einführung in das Thema Legasthenie bei Kindern und Erwachsenen, um anschließend auf die Studienbedingungen in Deutschland und die bisherige Forschung zum Thema Legasthenie an deutschen Hochschulen eingehen zu können. Nachfolgend wird die Fragestellung der Forschungsarbeit noch einmal genau definiert sowie die Methode der Interviews und deren Auswertung erläutert. Daraufhin werden alle Probanden einzeln sowie die Ergebnisse der Arbeit vorgestellt. Abschließend wird ein Fazit mit Hinweisen und Anregungen für Veränderungen an deutschen Hochschulen für die Situation von legasthenen Studenten und die Forschung in diesem Bereich gezogen.

Für eine bessere Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf Genderneutralität verzichtet bzw. die weibliche Wortform nicht zusätzlich zur männlichen genannt. So wird nachfolgend beispielsweise nur von Studentinnen und nicht von Studenten und Studentinnen gesprochen.

3 Legasthenie

3.1 Definition

Der Begriff Legasthenie lässt sich aus dem lateinischen Wort „*legere*“, das „lesen“ bedeutet, und dem griechischen Wort für Kraftlosigkeit/Schwäche „*astheneia*“ herleiten (Weber, 2004). Als Synonym für die Legasthenie gilt die Lese-Rechtschreib-Störung (ebd.). Allerdings werden sogar in der deutschen Fachliteratur zum Thema Legasthenie viele Begriffe synonym verwendet, wodurch durchaus Verwirrung beim Leser entstehen kann. Diese Vielzahl an Begriffen bemängeln u.a. Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2007) und zählen zu dem „babylonischen Sprachgewirr“ (S. 186) z.B. Dyslexie, Lese-Rechtschreib-Schwäche, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und die Abkürzung LRS. Die Ursache der vielen Termini liegt wahrscheinlich in der seit Jahren geführten Kontroverse rund um das Konzept der Legasthenie (siehe Kap. 3.8). An dieser Stelle soll eine kurze Begriffsdefinition und -unterscheidung stattfinden, um dem weiteren Verlauf der Arbeit besser folgen zu können.

Unterschieden werden muss zwischen Legasthenie/Lese-Rechtschreib-Störung und Lese-Rechtschreib-Schwäche/-Schwierigkeiten. Da die Abkürzung LRS für beide zutreffend wäre, wird auf sie in dieser Arbeit verzichtet. Die Hintergründe der Unterscheidung liegen sowohl in der Ursachenzuschreibung der Lese- und Schreibprobleme als auch in den Symptomen. So gilt die Legasthenie als zentralnervös verursacht und über die Lebensspanne hinweg stabil, wogegen die Lese-Rechtschreib-Schwäche eine vorübergehende Problematik darstellt, ausgelöst durch schlechte Lernbedingungen (Weber, 2014). Während die Legasthenie also vor allem durch eine defizitäre Verarbeitung und Wahrnehmung von Buchstabensymbolen, u.a. bedingt durch genetische Veranlagungen, gekennzeichnet ist, sind bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche lediglich überdurchschnittlich viele Fehler beim Lesen und Schreiben zu beobachten (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Die Lese-Rechtschreib-Schwäche entsteht z.B. durch soziokulturelle Bedingungen, wie unzureichende oder falsche Beschulung, kann aber auch organisch bedingt sein (Schulte-Körne, 2002, zitiert nach Eichler, 2004). Sie tritt zudem weitaus häufiger auf als eine Legasthenie und kann in allen Klassenstufen beginnen, wobei eine Legasthenie zumeist bereits in den ersten Schuljahren anfängt (ebd.). Laut Kopp-Duller und Pailer-Duller (2009) sei durch vermehrtes Üben und spezielle Interventionen beim Lesen und Schreiben einer Lese-Rechtschreib-Schwäche gut beizukommen, was hingegen bei einer Legasthenie wirkungslos sei. Des Weiteren ist für die Unterscheidung das sogenannte Diskrepanzkriterium rele-

vant. Dem Diskrepanzkriterium zufolge, welches u.a. die Grundlage für die Diagnostik einer Legasthenie nach dem deutschen Klassifikationssystem ICD-10 darstellt (siehe Kap. 3.5), muss eine deutliche Differenz zwischen der Intelligenz des Betroffenen und seinen Lese- und Rechtschreibleistungen bestehen (Scheerer-Neumann, 2015). Jedoch wird dieses Kriterium in der Fachliteratur kritisch betrachtet (siehe Kap. 3.8).

Beide Begriffe sind derweil von einer Lernbehinderung abzugrenzen, bei der die Intelligenz im unterdurchschnittlichen Bereich liegt und oft nicht nur Probleme beim Lesen und Schreiben bestehen (Schulte-Körne, 2004). Es ist demnach ersichtlich, inwieweit eine Legasthenie von einer Lese-Rechtschreib-Schwäche abzugrenzen ist. Da diese Arbeit aber vor allem von erwachsenen Legasthenikern handeln soll, muss noch eine weitere Unterscheidung näher erläutert werden. So werden Erwachsene mit Legasthenie oder einer Lese-Rechtschreib-Schwäche auch funktionale Analphabeten genannt (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007). Funktionale Analphabeten sind Personen, die zwar das Lesen und Schreiben in der Schule erlernt haben, diese Fähigkeiten aber nicht ausreichend beherrschen und nutzen können, weshalb sie versuchen diese im Alltag zu umgehen (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Demnach sind Betroffene zwar des Alphabetes und teilweise auch der Schriftsprache mächtig, können diese aber nicht einsetzen bzw. nutzen (Nickel, 2004). Als Ursachen für den funktionalen Analphabetismus gilt die ungenügende Anwendung im Alltag, ausgelöst durch soziale Benachteiligung, psychische oder Suchterkrankungen sowie niedrige Berufs- und Schulabschlüsse (Legasthenie Coaching, 2015). Lange wurde angenommen, die sozialen Faktoren seien der alleinige Auslöser des funktionalen Analphabetismus. Allerdings stellten Grosche und Grünke (2011) bei funktionalen Analphabeten die gleichen Defizite in der phonologischen Bewusstheit fest, die bei Legasthenikern als Faktoren für deren Leseprobleme betrachtet werden. Man kann Erwachsene mit Legasthenie also zur Gruppe der funktionalen Analphabeten zählen. Dennoch werden die beiden Begriffe in dieser Arbeit, ähnlich wie oft in der Fachliteratur, getrennt verwendet und auch erwachsene Betroffene als Legastheniker bezeichnet.

3.2 Störungsbild

Anzeichen für die Entwicklung einer Legasthenie lassen sich bereits vor dem Eintritt ins Schulalter feststellen. So zeigen bereits Säuglinge und Vorschulkinder Defizite in der Wahrnehmung von Lautfolgen, sind oft nicht in der Lage Rhythmen zu klatschen oder versagen bei der richtigen Betonung von Worten und der Erkennung von Reimen (Weiss-

haupt & Jokeit, 2013). Ferner sind sie nicht in der Lage sich zwei bis drei nacheinander dargebotene Buchstaben zu merken (Rosenkötter, 1997). Häufig treten zusätzlich Probleme beim Sprechen oder dem Sprachverständnis auf. Diese werden dann schnell als Hörfehler missinterpretiert (ebd.). Nach Warnke und Baier (2013) leiden 60% bis 80% der Legastheniker im Vorschulalter unter solch einer Entwicklungsstörung des Sprechens. Im frühen Schulalter stellen dann Lesen und lautgetreues Schreiben die größten Herausforderungen für Legastheniker dar (Weisshaupt & Jokeit, 2013).

Dabei ist das Störungsbild von Legasthenie keineswegs homogen, d.h. jeder Betroffene hat individuelle Schwierigkeiten (Klicpera et al., 2007). Allerdings lassen sich die Problembereiche von Legasthenikern im Lesen und im Schriftspracherwerb zusammenfassen in Schwierigkeiten der Lesegenauigkeit, des Leseverständnisses und der Rechtschreibung (Warnke & Baier, 2013). Schwierigkeiten in der Lesegenauigkeit äußern sich vorwiegend im Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Wörtern oder Wortteilen, Problemen beim Vorlesen und dem Vertauschen von Wörtern innerhalb des Satzes oder der Buchstaben in der Worte (ebd.). Des Weiteren ist die Fähigkeit zum basalen Lesen bzw. die Fähigkeit in einem Fließtext pro Minute 100 bis 150 Wörter fehlerfrei zu lesen stark eingeschränkt (Scheerer-Neumann, 2015). Die Schwächen im basalen Lesen und damit der Lesegeschwindigkeit lassen sich aus dem Nicht-Beherrschen der alphabetischen Strategie (dabei werden Worte Buchstabe für Buchstabe gelesen), der Schwierigkeit lautähnliche Phoneme voneinander zu unterscheiden und der Tatsache, dass es Legasthenikern schwerfällt Wörter in Silben zu segmentieren, ableiten (ebd.). Schwächen im Bereich des Leseverständnisses zeigen sich u.a. in der Unfähigkeit den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben und aus dem Gelesenen Schlüsse oder Zusammenhänge zu ziehen (Warnke & Baier, 2013). Ebenfalls antworten Betroffene mit Schwierigkeiten in diesem Bereich auf Fragen zu Texten eher mit Allgemeinwissen als mit Hintergrundinformationen aus dem Gelesenen (ebd.).

Bei Schwächen im Bereich der Rechtschreibung sind gleichfalls keine typischen Fehler auszumachen, diese hängen stark mit dem schulischen Entwicklungsalter des Kindes zusammen (ebd.). Zu beobachten sind beispielsweise Verdrehungen von Buchstaben innerhalb der Wörter (aus einem *b* wird ein *d*), Umstellung der Buchstaben in den Wörtern (aus *die* wird *dei*), das Weglassen von Buchstaben (*auch* wird zu *ach*), dem Einfügen falscher Buchstaben (*ans* statt *aus*) und eine fehlerhafte Wahrnehmung der Buchstaben (*d* statt *t*) (ebd.). Auffällig ist zudem, dass ein und dasselbe Wort von Legasthenikern oft unterschiedlich falsch geschrieben wird (ebd.). Hinzu kommt ein unpräzises visuelles Wort-

form-Wissen (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Zwar erkennen Betroffene Wörter in den Texten richtig und können diese auch fehlerfrei lesen, können dies beim eigenen Schreiben aber nicht umsetzen (ebd.). Um sich zu helfen, versuchen Betroffene gemäß ihrer inneren phonologischen Vorstellung die Wörter zu schreiben, welche aber ebenso unpräzise ist, wodurch beispielshalber statt „Mond“ das Wort „Mohnt“ geschrieben wird (ebd.).

Dabei bedeuten die Schwächen in diesen Bereichen nicht, dass Legastheniker nicht sprachbegabt sind (Brunsting, 2016). Zwar ist ihre Rechtschreibung und Grammatik fehlerhaft, dafür können die Texte inhaltlich sehr gelungen sein (ebd.). Oft schreiben Betroffene sehr fantasievoll, kreativ und mit Freude, so sind auch viele berühmte Schriftsteller Legastheniker gewesen. Die bekanntesten sind Johann Wolfgang von Goethe und Hans Christian Andersen (ebd.).

Im Erwachsenenalter verschiebt sich der Hauptproblembereich der meisten Legastheniker hin zur Rechtschreibung, wobei das Lesen keine oder nur noch geringe Schwierigkeiten verursacht (siehe Kap. 3.9) (Weisshaupt & Jokeit, 2013).

3.3 Begleitstörungen

Nicht selten leiden Legastheniker zusätzlich an verschiedenen Begleitstörungen. Dazu zählen Schulangst, Versagensangst, depressive Verstimmungen und damit einhergehende suizidale Äußerungen im Jugendalter, Störungen des Sozialverhaltens und Disziplinschwierigkeiten (Warnke & Baier, 2013). Dazu kommen Prüfungsängste, Schlafstörungen, Einnässen und Motivationsverlust (Plume & Warnke, 2006). Die meisten dieser Begleitstörungen lassen sich aus den negativen Erfahrungen der legasthenen Kinder mit ihrer sozialen Umwelt ableiten und sind somit systemischer Natur (Scheerer-Neumann, 2015). Legastheniker erleben während ihrer Schulzeit viele Misserfolge und auch Demütigungen (Breuninger, 1998). Tragischerweise werden die Leistungsschwächen der Betroffenen in dem Fach Deutsch oft missinterpretiert, da sie in anderen Fächern sehr wohl gute Leistungen erbringen und sie bereits bekannte Texte scheinbar flüssig lesen können (ebd.). Die guten Leseleistungen bei bereits bekannten Texten hängen aber nicht mit den Lesefähigkeiten der legasthenen Kinder zusammen, sondern schlicht damit, dass sie die Texte auswendig lernen (ebd.). Trotzdem entsteht eine Fehlattribution – das Kind wird fortan für faul, dumm oder unkonzentriert gehalten, wodurch schließlich in den meisten Fällen die Beziehung zwischen dem Kind und seinen Eltern beeinträchtigt wird (Anft,

1997) und es nicht selten zu Hausaufgaben- und anderen Konflikten kommt (Plume & Warnke, 2006).

Durch die ständigen Misserfolge innerhalb und außerhalb der Schule, ausgelöst durch die Legasthenie, entwickeln Betroffene oftmals das Gefühl, etwas stimme nicht mit ihnen, woraus ein geringes Selbstwertgefühl und -bewusstsein resultiert, das bis ins Erwachsenenalter fortbestehen kann (McNulty, 2003). Die Fehlinterpretationen der Umwelt, bezogen auf die Intelligenz und die Arbeitsmoral der Kinder, führt bei ihnen zu Gefühlen der Scham und Erniedrigung (ebd.). Weiterhin kann die ständige Kritik dazu führen, dass Legastheniker für den Rest ihres Lebens überempfindlich gegenüber negativem Feedback bleiben (ebd.). Caroll und Iles (2006) konnten in ihrer Untersuchung von legasthenen Hochschülern feststellen, dass diese im Vergleich zu Nicht-Betroffenen ein erhöhtes Angst-Level aufwiesen. Dieses bezog sich dabei nicht allein auf Aufgaben im Rahmen der Hochschule, sondern auch das Privatleben der Schüler (ebd.). Der Stress und die zunehmende Überforderung legasthener Schüler können zu weiteren Lernstörungen führen (Breuninger, 1998). Des Weiteren weisen fünf bis zehn Prozent von ihnen visuell- und visuo-motorische Symptome auf (Warnke & Baier, 2013). Das gemeinsame Auftreten von Legasthenie und Dyskalkulie (Rechenstörung) ist ebenfalls zu beobachten (Scheerer-Neumann, 2015). Laut Warnke und Baier (2013) zählen auch Aufmerksamkeitsprobleme zu den gängigen Begleitstörungen einer Legasthenie. Rosenkötter verwies allerdings bereits 1997 darauf, dass die Gedächtnisleistungen der Betroffenen bei den unterschiedlichen Anforderungen und der Anspannung, die in verschiedenen Schulsituationen entsteht, schwanken können. Diese Schwankungen würden dann als Aufmerksamkeitsprobleme fehlgedeutet (ebd.).

Um die oben erwähnten Kränkungen und Demütigungen abzumildern und das Selbstwertgefühl zu schützen, versuchen viele Legastheniker ihre Misserfolge zu kompensieren (Breuninger, 1998). Eine erfolgreiche Kompensation und damit der Schutz des Selbstwertgefühls kann jedoch nur gelingen, wenn sich das soziale Umfeld auf die Begabungen und Fähigkeiten der Kinder konzentriert und diese würdigt (Büchner, Kortländer, Werner, Robering & Schönweiss, 2009). Scheerer-Neumann (2015) weist darauf hin, dass vor allem die Verhaltensstörungen nicht zwangsläufig simultan mit der Legasthenie auftreten müssen, dennoch muss auf sie besonders in der Diagnostik und der späteren Förderung Rücksicht genommen werden. In vielen Fällen stellen nicht die Schwierigkeiten im Schreiben und Lesen das Hauptproblem für die Betroffenen dar, sondern die psychosozialen Begleitstörungen (Breuninger, 1998).

3.4 Klassifikation

Die Legasthenie gehört laut dem internationalen Klassifikationssystem ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2016) zu den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten mit der Signatur F81. Der Ausdruck „umschriebene Entwicklungsstörung“ weist darauf hin, dass lediglich eine isolierte Fertigkeit gestört ist, während die restliche Entwicklung ohne Komplikationen verläuft (Landerl & Klicpera, 2009). Zu den unter F81 zusammengefassten Entwicklungsstörungen laut ICD-10 gehören

1. die Lese- und Rechtschreibstörung F81.0
2. die isolierte Rechtschreibstörung F81.1
3. die Rechenstörung F81.2
4. die kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten F81.3
5. die sonstigen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten F81.8 und
6. die Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, die nicht näher bezeichnet sind F81.9.

Den Grund für die isolierte Rechtschreibstörung sehen Moll und Landerl (2011) vor allem in einer Asymmetrie der deutschen Orthographie, wodurch Lesen einfacher sei als Rechtschreiben. Dies hänge mit der Inkonsistenz der Buchstaben-Laut-Beziehung zusammen und dem Umstand, dass es für fehlerfreies Lesen oft ausreiche eine ungefähre Vorstellung von der Schreibweise der Wörter zu haben, wohingegen für eine korrekte Rechtschreibung die Details der Schreibweise relevant sind (ebd.). Die Autoren weisen ferner auf die Klassifikation einer isolierten Lesestörung hin, welche ebenfalls auftreten könne (ebd.). Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben müssen daher keinesfalls immer zusammen auftreten und sollten deshalb in einer umfassenden Diagnostik isoliert betrachtet werden (Scheerer-Neumann, 2015).

Das diagnostische Hauptkriterium der Legasthenie bildet eine umschriebene und bedeutsame Störung in der Ausbildung der Lesefertigkeiten, welche nicht durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist (ebd.). Die diagnostischen Kriterien bilden nach dem ICD-10 entweder eine Lesegenauigkeit und/oder ein Leseverständnis, welche mindestens zwei Standardabweichungen unterhalb des Niveaus liegen, das man anhand des Alters und der Intelligenz erwarten könnte. Oder es bestanden zu einem Zeitpunkt erhebliche Leseschwierigkeiten, die ggf. durch Testergebnisse bestätigt werden können, und es liegen Ergebnisse eines Rechtschreibtests vor, dessen Wert ebenfalls zwei Standardabweichungen unterhalb dessen liegt, was für das Alter und

die Intelligenz anzunehmen wäre. Zusätzlich wird als Kriterium die Beeinträchtigung der Tätigkeiten des schulischen und privaten Alltags, welche Lesefertigkeiten voraussetzen, herangezogen. Diese bestehen bis in die Adoleszenz fort und können sich nur geringfügig verbessern. Die Diagnosekriterien des ICD-10 sind damit sehr leistungsorientiert und beinhalten das bereits erwähnte Diskrepanzkriterium, beziehen sich interessanterweise allerdings nur auf die Lebensabschnitte bis zur Adoleszenz. Ausgeschlossen von der Diagnose Legasthenie werden demnach Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen, mit Störungen der Sinnesorgane, mit der oben bereits erwähnten mangelhaften Beschulung oder Kinder, die der deutschen Sprache nicht vollends mächtig sind (Scheerer-Neumann, 2015).

Im Gegensatz zur Orientierung des ICD-10 definiert die neueste Auflage des nationalen Klassifikationssystems der USA, der DSM 5, die Legasthenie als eine Störung, die über die gesamte Lebensspanne fortbesteht und bei der sich das Störungsbild über die Zeit verändern kann (Schulte-Körne, 2014). Zudem entfernte der DSM 5 das Diskrepanzkriterium und führte stattdessen eine Diagnostik ein, die umfassende und individuelle Entwicklungsverläufe berücksichtigt, deren Operationalisierung sich allerdings schwierig gestaltet (ebd.). Als Kriterium empfiehlt er einen Leistungswert, der unterhalb des in diesem Alter zu erwartenden liegt, und gibt klare Grenzwerte für die Minderleistung vor (ebd.). Hinzu kommt die Empfehlung, die Legasthenie aufgrund der Heterogenität des Störungsbildes in Schweregrade einzuteilen, die sich vor allem nach den Beeinträchtigungen im schulischen Kontext, den psychosozialen Begleiterscheinungen und der zu erwartenden Lernentwicklung richten (ebd.). Es bleibt abzuwarten, ob die Änderungen des DSM 5 eine entsprechende Modifikation des ICD-10 bewirken werden.

3.5 Diagnostik

Für die korrekte multiaxiale Diagnostik einer Legasthenie sollten in jedem Fall Ärzte, vorzugsweise Fachärzte der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder Psychologen, konsultiert werden (Grimm, 2008). Anfänglich beinhaltet eine umfassende Diagnostik eine Anamnese des Betroffenen, welche je nach Alter des Legasthenikers von ihm selbst, seiner Familie oder in Form einer Fremdanamnese geschehen kann (Schulte-Körne, 2004). Des Weiteren sollten bei Kindern Schulberichte angefordert werden, da die aktuellen Probleme stets im Kontext der bisherigen Lernentwicklung betrachtet werden müssen (Scheerer-Neumann, 2015). Dabei werden die Leistungen der Kinder mit der durchschnittlichen Leistung der

Klasse verglichen (ebd.). Auffällig sind diejenigen Kinder, deren Leistungen signifikant von der Norm abweichen oder deren Noten, vor allem im Fach Deutsch, im Schnitt Fünfen und Sechsen sind (ebd.). Brunsting (2016) hingegen hält den Vergleich mit der Klassen-norm für nicht valide. Der Leistungsstand von Schülern, die in Klassen untergebracht sind, welche verglichen mit dem Klassenverband eher schlechte Leistungen erbringen, könnten besser eingeschätzt und ihnen dadurch Förderungen vorenthalten werden (ebd.). Daher gehören zu jeder Diagnostik standardisierte Rechtschreib- und Lesetests, von denen für das Kindesalter mittlerweile viele existieren, wohingegen für die Diagnostik im Bereich des Jugend- und Erwachsenenalters noch deutliche Defizite bestehen (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Bei Lese- und Rechtschreibtests können dabei verschiedene Normen Anwendung finden (Scheerer-Neumann, 2015). Zum einen die Bezugsnorm, bei der Kinder mit der Bezugsgruppe ihrer Klassenstufe oder Schulform verglichen werden (ebd.). Zum anderen die kriteriumsorientierte Norm, bei der die individuelle Leistung des Kindes anhand von vorgegebenen Leistungsstandards gemessen wird (ebd.). Und nicht zuletzt die Individual-norm, welche die Leistungen eines Kindes zu verschiedenen Testzeitpunkten abwägt (ebd.). Im pädagogischen Kontext wird oft zur Bewertung schwacher Leistungen die Pro-zentrangskala herangezogen, wobei in jüngster Zeit die kriteriumsorientierte Norm immer mehr Anwendung findet (ebd.). Für die Diagnose einer Legasthenie müssen die Lese- und Rechtschreibleistungen in den meisten Testverfahren gegenüber der Normgruppe dann einen Prozentrang von zehn oder niedriger aufweisen (Warnke & Baier, 2013). Da für eine Legasthenie zusätzlich das Diskrepanzkriterium erfüllt sein muss, sollten zudem standardisierte Intelligenztests mit den Betroffenen durchgeführt werden (ebd.). Im Vergleich müs-sen die Lese- und Rechtschreibleistungen dann eine oder zwei Standardabweichungen (variiert von Test zu Test) unterhalb der Leistung liegen, die aufgrund des IQs des Be-troffenen anzunehmen wäre (ebd.). Die Feststellung des Intelligenzniveaus kann auch bei der Findung der richtigen Schulform hilfreich sein, wird in der Praxis jedoch nicht zwin-gend angewandt (Scheerer-Neumann, 2015). Zusätzlich ist es sinnvoll die Emotionalität, das Verhalten und die Persönlichkeit mit entsprechenden standardisierten Verfahren zu erfassen, neurologische und internistische Untersuchungen, z.B. Seh- und Hörtests, durch-zuführen sowie die Motorik, die Artikulation und das Sprachverständnis zu überprüfen (Schulte-Körne, 2004).

Die Kritik gegenüber der aktuellen diagnostischen Vorgehensweise bezieht sich vorwiegend auf die Festlegung der Normabweichung von ein bis zwei Standardabwei-chungen. Diese erscheint teilweise zu willkürlich und eng gesetzt (Klicpera & Gasteiger-

Klicpera, 2007). Darüber hinaus seien die Testverfahren in puncto Qualität, Messgenauigkeit und Aussagekraft sehr unterschiedlich, weshalb Büchner et al. (2009) eine Manipulation der Ergebnisse durch die Tester nicht als ausgeschlossen sehen. Sowohl Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2007) als auch Büchner et al. (2009) plädieren für den Behandlungsanspruch jeglicher Kinder, deren mangelnde Lese- und Schreibfähigkeiten den weiteren schulischen Werdegang negativ beeinflussen könnten, und fordern eine eher förder- und ressourcenorientierte Diagnostik. Ob und inwieweit diese Forderungen operationalisierbar und anwendbar sind, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

3.6 Prävalenz und Verlauf

International betrachtet tritt Legasthenie in allen Ländern mit alphabetischen Schriftsystemen auf. Allerdings unterscheiden sich die Fallzahlen in den verschiedenen Ländern (Plume & Warnke, 2006). Die Unterschiede seien nicht groß, dennoch trete Legasthenie in Gesellschaften seltener auf, deren Schriftsprache lautgetreuer ist und deren Schreibweise einen sehr bildhaften Charakter hat, z.B. in vielen asiatischen Ländern (Rosenkötter, 1997). Die englische Sprache weise dahingegen eine sehr intransparente Orthografie auf, womit gemeint ist, dass viele Grapheme (grafische Einheit des Schriftsystems) für viele Phoneme stehen können (Gerlach, 2014). Das bedeutet, die Wörter werden nicht so geschrieben, wie sie gesprochen werden. Die Differenzierung ähnlich klingender Laute fällt in Sprachen wie Englisch und Französisch dadurch deutlich schwerer (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Insgesamt liegen die Prävalenzen weltweit zwischen 3% und 20%, wobei Finnland und Italien in Europa die wenigsten Legastheniker aufweisen (ebd.). Hinsichtlich der Prävalenz für die USA geben Shapiro und Rich (1999) an, dass zwei bis acht Prozent der Bevölkerung Legastheniker sind.

Für Deutschland ergeben sich je nach dem, welches fachliterarische Werk man auswählt, unterschiedliche Fallzahlen. Laut Landerl und Klicpera (2009) sind vier bis sechs Prozent der deutschen Kinder von einer Legasthenie betroffen, wodurch in jeder Klasse im Schnitt ein bis zwei legasthene Schüler sitzen müssten. Andere Autoren gehen von Prävalenzen um die drei bis fünf Prozent bei Kindern aus und einer Gesamtprävalenz von knapp drei Millionen in Deutschland (Weisshaupt & Jokeit, 2013; Schulte-Körne, 2004). Der Grund für die schwankenden Zahlen könnte in der Operationalisierung der verwendeten Testverfahren liegen, da z.B. Testwerte, die bei einer Normalverteilung eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes liegen, bereits 16%, bei zwei

Standardabweichungen allerdings nur gut zwei Prozent der Fälle bilden würden (Scheerer-Neumann, 2015). Die Höhe der Prävalenz hängt damit mit der Definition der Abweichung von der Norm zusammen.

Jungen sind generell häufiger von einer Legasthenie betroffen als Mädchen (Warnke & Baier, 2013). Nach Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2004) sind die Unterschiede aber nicht so gravierend, wie man aus den Vorstellungs- und Behandlungszahlen von Jungen in entsprechenden Instituten schließen könnte. Die Legasthenie werde bei Mädchen im Verhältnis wahrscheinlich nur weniger dramatisch wahrgenommen als bei Jungen, da bei letzteren die Störung durch zusätzlich störendes Verhalten schneller auffalle (ebd.). Sozial betrachtet kann Legasthenie in allen Gesellschaftsschichten auftreten (Warnke & Baier, 2013). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in der Gruppe legasthener Schüler allerdings stark überrepräsentiert (Scheerer-Neumann, 2015). Dies ist zum einen vom Herkunftsland beider Elternteile und zum anderen von dem erhöhten Anteil von Migrationsfamilien in sozialschwachen Schichten abhängig (ebd.). Bezogen auf die schulische und berufliche Entwicklung von Legasthenern fallen die Prognosen größtenteils negativ aus. Betroffene mit einem deutlich ausgeprägten Störungsbild erreichen am Ende der Pflichtschulzeit eine Lesefertigkeit auf dem Niveau von Grundschulern (Warnke & Baier, 2013). Die Rechtschreibfähigkeiten verbessern sich, bleiben jedoch unter der Norm der Altersgruppe (ebd.). Des Weiteren erreichen Jugendliche mit Legasthenie oftmals im Vergleich zu ihren kognitiven Fähigkeiten zu geringe Schulabschlüsse (Schulte-Körne, 2004). Viele besuchen Haupt- und Realschulen und nicht selten sogar Sonderschulen, obwohl dies nicht ihren intellektuellen Fähigkeiten entspricht (ebd.). Nach Grimm (2008) herrscht an Gymnasien derweil immer noch eine ablehnende Haltung gegenüber Legasthenern. Esser, Wyschkon und Schmidt stellten 2002 in ihrer Langzeituntersuchung von Kindern mit und ohne Legasthenie sowie Kindern mit anderen umschriebenen Entwicklungsstörungen bei den legasthenen die schlechtesten Langzeitprognosen fest. So waren sie im Vergleich öfter arbeitslos, nikotin- und alkoholabhängig, wiesen öfter dissoziales und selbstverletzendes Verhalten auf und zeigten häufiger zusätzliche psychologische Symptome (ebd.).

In Bezug auf die Berufsausbildung erweisen sich legasthene Jugendliche ebenfalls als stark benachteiligt, da sie seltener akademische Berufe ergreifen (Weisshaupt & Jokeit, 2013). So studiert aktuell jeder fünfte junge Erwachsene ohne und nur jeder dreißigste mit Legasthenie in Deutschland (ebd.). Zudem trauen sich Legasthener weniger Weiterbildungen zu als ihre Kollegen (ebd.). Auslöser für die überwiegend schlechten Prognosen können die Folgen von Stigmatisierung, Misserfolgen in der Schule, Konflikten im Eltern-

haus und den daraus entstehenden psychischen Begleiterscheinungen sein (Hampel, 2011). Shapiro und Rich (1999) verweisen hingegen für den amerikanischen Raum darauf, dass legasthene Erwachsene in allen beruflichen Bereichen erfolgreich vertreten sind. Worin der Unterschied zwischen den Erfolgchancen deutscher und amerikanischer Legasthener besteht, konnte nicht ermittelt werden.

Lange Zeit wurde Legasthenie unter Erwachsenen nicht thematisiert, so spricht auch der ICD-10 nur von einer Persistenz bis in die Adoleszenz. Zwar ist selbst heute in der breiten Öffentlichkeit wenig über erwachsene Legasthener bekannt, dafür weiß zumindest die Fachwelt zum Großteil, dass sich eine Legasthenie nicht auswächst (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Die Prävalenz von Jugendlichen und Erwachsenen, die Lesen und Schreiben nicht adäquat bzw. dem Niveau entsprechend beherrschen, das von ihrem Umfeld gefordert wird, liegt bei fünf bis zehn Prozent (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2004). Obschon der Großteil weiterhin unter den Problemen der Schreib- und Lesefähigkeiten leidet, betonen Klicpera et al. (2007), dass die meisten legasthenen Erwachsenen angemessene berufliche Positionen erwerben. Diese Aussage steht damit jedoch in deutlichem Kontrast zu den anderen Prognosen.

Protektive Faktoren für den Verlauf einer Legasthenie sind u.a. eine hohe Intelligenz und ein gesundes Selbstwertgefühl seitens der Kinder sowie unterstützendes und förderndes Verhalten vonseiten der Eltern (Klicpera et al., 2007). Darüber hinaus kann sich die Qualität des Unterrichts und die Unterstützung der Schule positiv auf die Entwicklung legasthener Schüler auswirken (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Ferner ist es vor allem bei legasthenen Kindern wichtig, die Schriftsprache im Alltag aktiv zu nutzen und nicht zu meiden, da die konsequente Konfrontation mit Schrift und deren Korrektur einen trainierenden Effekt hat (ebd.). Weiterhin muss das Augenmerk seitens des legasthenen Kindes und seines Umfeldes nicht ausschließlich auf seine Schwäche gerichtet sein – die Persönlichkeit des Kindes darf sich nicht allein über die Legasthenie definieren (Lichtsteiner Müller, 2013; Moser, 2013). Büchner et al. (2009) postulieren sogar, eine Legasthenie sei bei der richtigen Förderung bei den meisten Betroffenen heilbar. Entsprechende Hinweise lassen sich dahingehend in der Fachliteratur aber nicht finden.

3.7 Erklärungsmodelle

Im folgenden Abschnitt werden die derzeit aktuellen Erklärungsmodelle für die Entstehung einer Legasthenie vorgestellt. Mittlerweile hat sich, wie bei den meisten psychischen Er-

krankungen und Schwächen, auch bei der Legasthenie die Annahme einer multifaktoriellen Entstehung durchgesetzt. Damit ist gemeint, dass eine Legasthenie aus einem individuellen und komplexen Wirkungsgefüge heraus entsteht, bei dem eine Wechselbeziehung zwischen den genetischen und kognitiven Faktoren des Kindes und den gegebenen Umweltfaktoren besteht (Scheerer-Neumann, 2015). Nachfolgend soll nun auf jeden möglichen Entstehungsfaktor eingegangen werden.

3.7.1 Genetische Disposition

Aus den derzeitigen Forschungen zum Thema genetische Disposition lassen sich deutliche Hinweise für eine Vererbung der Legasthenie ableiten. Stammbaumanalysen legen einen dominanten Erbgang nahe. Das bedeutet, es ist in jeder Generation zu einem bestimmten Anteil mit einer Vererbung der Störung zu rechnen (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Die Erbllichkeit einer Störung lässt sich am einfachsten über Zwillingsstudien feststellen. Bei ein-eiigen Zwillingen waren in den meisten Fällen beide betroffen. Bei zweieiigen Zwillingen bestand eine 50%-Chance, dass beide Geschwister betroffen sind (ebd.). Generell wird die Erbllichkeit der Legasthenie, wenn ein Geschwisterkind betroffen ist, mit 50-60% eingeschätzt (Warnke & Baier, 2013). Die Disposition ist bei Jungen stärker ausgeprägt als bei Mädchen und hängt in großem Maße davon ab, ob beide oder nur ein Elternteil ebenfalls betroffen ist (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007). Ein Grund für den Geschlechterunterschied kann die seltenere Vorstellung von Mädchen bei der Legastheniediagnostik sein, was auf Vorurteile zurückzuführen ist (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Andererseits besitzen Mädchen neurologische Vorteile, wenn es um den Umgang mit Sprache geht, welche ihnen helfen könnten, die genetische Disposition besser zu kompensieren (ebd.). Die Vererbung der Legasthenie verläuft wahrscheinlich polygenetisch, d.h. mehrere Gene könnten an der Disposition beteiligt sein (Warnke & Baier, 2013). Vor allem in den letzten Jahren wurden intensive Forschungen zu den sogenannten Biomarkern betrieben (Schulte-Körne, 2014). Dabei ergaben sich Anhaltspunkte für bedeutsame Genorte auf den Chromosomen 1, 2, 3, 6, 15 und 18, wobei der Einfluss sehr unterschiedlich ist und noch nicht genau geklärt ist, wie diese Gene die Hirnreifung und Gehirnfunktionen beeinflussen (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Mithilfe der Biomarker erhofft man sich in der späteren Prävention und Diagnostik Fortschritte zu erzielen. Der Einsatz von Biomarkern sollte jedoch laut Schulte-Körne (2004) mit Vorsicht betrachtet werden.

Die Einschätzung der Vererblichkeit der Legasthenie sollte insgesamt zu einer besseren Entdeckung, Prävention und Förderung von Risikokindern führen. Allerdings erwiesen sich vorschulische Förderungen bei diesen Kindern erwartungswidrig als wenig wirksam (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007). Ein protektiver Faktor im Falle der genetischen Disposition scheint die Intelligenz der Betroffenen zu sein (Hampel, 2011). Je höher die kognitiven Fähigkeiten, desto geringer sei der Einfluss der genetischen Vererbung (ebd.). Außerdem verlieren die Erbanlagen des Kindes mit zunehmendem Alter an Einfluss, da Umwelteinflüsse und Förderung diese moderierend verändern (ebd.).

3.7.2 Defizitäre neuronale Informationsverarbeitung

Die Erbanlagen von Legasthenikern können demnach die Gehirnentwicklung beeinflussen, wie dies geschieht ist jedoch nicht bekannt. Dafür ist man sich in der Fachwelt mittlerweile annähernd sicher, welche Gehirnbereiche und -funktionen die Legasthenie auslösen oder beeinflussen. Bei den meisten Legasthenikern (siehe oben) entstehen diese Veränderungen durch die genetische Disposition, bei ca. 12% sind prä-, peri- und postnatale Hirnschädigungen, beispielsweise verursacht durch Sauerstoffmangel, der Auslöser (Rosenkötter, 1997).

Bedingt durch den maschinellen Fortschritt, z.B. durch die vermehrte Einsatzmöglichkeit von funktionellen Magnetresonanztomographien (fMRT), konnte belegt werden, dass Menschen mit Legasthenie andere Verarbeitungsmechanismen anwenden bzw. Verarbeitungsstörungen aufweisen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007). Die Störungen wirken sich u.a. auf die visuelle und/oder auditive Wahrnehmung und Verarbeitung aus. Dabei können der Einfluss und die Auswirkungen bei jedem Betroffenen unterschiedlich ausfallen (Rosenkötter, 1997). So hat nicht jeder Legastheniker automatisch Probleme in beiden Wahrnehmungsbereichen. Dies ist besonders bei der Diagnostik und Förderung zu berücksichtigen (ebd.). Zentral für Sprach- und Lesefertigkeiten sind:

1. Der Parietallappen oder auch Scheitellappen genannt: Vor allem aktiv beim anfänglichen Lesenlernen, wenn Buchstaben zu Lauten und Laute zu Silben geformt werden. Geübte Leser brauchen diese Region nur noch, wenn Wörter unbekannt sind.
2. Der Temporallappen bzw. Schläfenlappen: In dieser Region werden bei erfahrenen Lesern Wörter oder ganze Wortgruppen auf einen Blick erkannt. Dieser Bereich arbeitet doppelt so schnell wie der des Scheitellappens. Allerdings ist es erst mithilfe beider Regionen möglich, die Bedeutung von Wörtern zu verstehen.

3. Der Frontallappen oder auch Stirnlappen: Er steuert jegliche Art von Artikulation, d.h. er beeinflusst die richtige Aussprache, Betonung und grammatikalische Form von Wörtern und Sätzen (Weisshaupt & Jokeit, 2013).

Von Legasthenie Betroffene weisen vor allem in den ersten beiden Regionen beim Lesen und bei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit eine verminderte Aktivität auf (ebd.).

Die Nervenbahnen im Scheitel- und Schläfenlappen der linken Hirnhälfte weisen darüber hinaus bei Legasthenikern weniger Verbindungen in andere Hirnregionen auf, wobei noch nicht sicher ist, ob dies Ursache oder Folge der verringerten Aktivitäten ist (ebd.). Der Begriff phonologische Bewusstheit bezieht sich auf die Fähigkeit sprachliche Segmente, z.B. Wörter, Reime, Silben oder eben Phoneme (kleinste lautliche Einheit), richtig zu erkennen und mit ihnen umzugehen (Warnke & Baier, 2013). Schwierigkeiten in der phonologischen Bewusstheit führen u.a. zu Problemen der Wahrnehmung von Lauten innerhalb der Wörter und dem Zusammenfügen von Einzellaute zu einem ganzen Wort (ebd.). Diese Wahrnehmungsschwierigkeiten haben komplexe Folgen. So wird dadurch einerseits das phonemische Rekodieren im Arbeitsgedächtnis, die Fähigkeit schriftliche Symbole in Laute umzuwandeln, beeinträchtigt (ebd.). Andererseits kann auch im semantischen Gedächtnis nur schwer eine phonologische Rekodierung stattfinden, d.h. Betroffene können schriftliche Symbole nur schwer in die lautsprachlichen Strukturen übersetzen und dadurch nicht auf das Langzeitgedächtnis und damit die Wortbedeutung zugreifen (ebd.). Die Basis für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und damit auch des erfolgreichen Lesens und Schreibens, bildet somit eine präzise auditive Wahrnehmung und Verarbeitung, welche bei Legasthenikern nachweislich gestört sein kann (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Die auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen können bei Legasthenikern auch zu einer sogenannten zentralen Fehlhörigkeit führen (Rosenkötter, 1997). Bei einer zentralen Fehlhörigkeit nehmen Betroffene manche Geräusche lauter wahr als andere, bei Legasthenikern betrifft dies dann im Besonderen die Wahrnehmung und Differenzierung von Konsonanten mit hohem Geräuschcharakter (ebd.). Zusätzlich kann das Richtungshören stark beeinträchtigt sein. Viele Hintergrundgeräusche führen dann zu einer fehlerhaften Wahrnehmung, wodurch es Betroffenen schwerfällt Gesprochenes zu verstehen und sich auf das Gespräch zu konzentrieren (ebd.). Nicht selten sprechen diese dann besonders laut, wahrscheinlich um sich selbst bei den Hintergrundgeräuschen besser heraushören zu können (ebd.).

Die visuellen Fähigkeiten von Legasthenikern sind oft insoweit beeinträchtigt, dass sie Buchstaben nicht richtig wahrnehmen oder differenzieren können (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Dies könnte auf eine mangelnde Genauigkeit der Blickfixation und der Blickgenauigkeit zurückgeführt werden, welche das Ausmachen der genauen Position der Buchstaben innerhalb eines Wortes erheblich verschlechtert (ebd.). Darüber hinaus sind Legastheniker im Allgemeinen laut Breuninger (1998) nicht in der Lage die Formen der Buchstaben korrekt voneinander zu unterscheiden. So wie Farbblinde nur mühsam aus dem Kontext heraus lernen können, ob ein Gegenstand rot oder grün ist, müssen Legastheniker lernen ein b von einem d zu unterscheiden (ebd.).

Normalerweise bilden Menschen im Laufe ihrer schriftsprachlichen Entwicklung ein grafisches Wortgedächtnis, das ihnen hilft, Wörter mithilfe weniger Merkmale innerhalb von Millisekunden präzise zu erkennen (Weisshaupt & Jokeit, 2013). Diese Fähigkeit wird auch Lesen auf der Wortebene genannt und entsteht erst allmählich durch das buchstabierende Lesen (ebd.). Buchstabierendes Lesen beinhaltet, Wörter zunächst über die Lautstruktur zu analysieren, aus den einzelnen Phonemen die komplette Lautform des Wortes bilden und schließlich über die Wortform auf dessen Bedeutung schließen zu können (ebd.). Legasthenikern ist dies jedoch zum Großteil aufgrund der eben aufgeführten Defizite nicht möglich, wodurch sie nur ein sehr lücken- und fehlerhaftes Wortgedächtnis aufbauen (ebd.).

Ronald Davis entwickelte Mitte der neunziger Jahre die Theorie, dass die Probleme von Legasthenikern bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von Schrift im Grunde auf einer anderen Denkweise beruhen (Davis, 1998). Legastheniker würden sich von normalen Lesern durch ihr nonverbales Denken unterscheiden, d.h. Wörter und Sprache werden bei ihnen in innere Bilder übertragen (ebd.). Dadurch würden Legastheniker nicht hören, was sie lesen, sondern stets innere Bilder von den Wörtern formen und das Gelesene vor dem inneren Auge wie einen Film wahrnehmen (ebd.). Die nonverbale Denkweise biete nach Davis (1998) Legasthenikern viele positive Aspekte und Fähigkeiten wie ein besonderes Maß an Kreativität, weshalb er diese in seinem Behandlungskonzept berücksichtigt (siehe Kap. 3.10). Die Probleme im Schriftspracherwerb entstünden dann lediglich über die schlechte Visualisierung bestimmter Wörter, so falle es Legasthenikern schwer Worte wie „es“ in Bilder zu übertragen (ebd.).

3.7.3 Soziokulturelle Faktoren

Neben den genetischen und neurologischen Faktoren, spielt die soziokulturelle Umgebung eines Kindes bei der Entstehung der Legasthenie eine moderierende Rolle (Weber, 2014). Die Ausbildung bzw. der Beruf der Eltern, die finanziellen Mittel und das Leseklima in einer Familie können Einfluss auf die Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern haben (Scheerer-Neumann, 2015). Die Fähigkeit zum Erkennen von Wörtern und somit Lesen und Rechtschreiben, hängt überwiegend von der Genetik ab (Klicpera et al., 2007). Demgegenüber können aber die familiäre Anregung und Förderung von Leseerfahrungen zumindest dem Defizit des Leseverständnisses maßgeblich entgegenwirken (ebd.). Je öfter ein Kind allein oder zusammen mit seinen Eltern liest und aktiv dazu angeregt wird, desto größer sind sein Wortschatz und sein Allgemeinwissen, welche sich dann kompensierend auf die Störung auswirken können (ebd.). Der Annahme, Legastheniker stammten vorwiegend aus bildungsfernen Familien, muss an dieser Stelle widersprochen werden (Brunsting, 2016). Im Gegenteil ist zu beobachten, dass Betroffene allen gesellschaftlichen Schichten und auch Akademikerhaushalten entstammen (ebd.).

Ein weiterer moderierender Faktor, wahrscheinlich vor allem für die Entwicklung der Begleitstörungen, bildet die Schule. Angermeier forderte bereits 1977 den Einfluss der Lehrer und des Unterrichts auf die Entstehung einer Legasthenie genauer zu überprüfen. Nun darf aber laut ICD-10 eine Legasthenie nicht offiziell aus einem mangelhaften Unterricht resultieren, gleichwohl spricht dies nicht gegen den Einfluss des Unterrichts auf den weiteren Verlauf der Störung bzw. deren Verschlimmerung. In Großbritannien wurden nach der Anerkennung der Legasthenie als Behinderung Schulen daher offiziell dazu aufgefordert, sich den speziellen Bedürfnissen von legasthenen Schülern zu widmen (Long, MacBlain & MacBlain, 2007). Seitdem existieren spezielle Leitfäden, die den Schulen bei der Umsetzung dieser Forderung helfen sollen. Ein Verstoß kann sogar rechtlich geahndet werden (ebd.). Der Umgang mit den Misserfolgen und den Problemen legasthener Kinder seitens der Lehrer kann sich zudem entscheidend auf den Grad der Entmutigung der Kinder auswirken (Angermeier, 1977). Wenn Lehrer nicht erkennen, dass es sich um eine Teilleistungsstörung und nicht um den bloßen Unwillen oder die Faulheit eines Schülers handelt, und zu vermehrten Hausaufgabenbemühungen auffordern, beeinflussen sie oft die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern und der Schule stark negativ (ebd.). Überdies kann sich die Wahl des Unterrichtsstils kompensierend auf die Schwächen der Betroffenen auswirken (Brunsting, 2016). Legasthene Schüler profitieren beispielsweise mehr von einem

strukturierten, systematischen und modernen Unterricht, in dem der Fokus auf klaren Regeln der Rechtschreibung und deren Ausnahmen liegt (ebd.). Schulen und Lehrer können allerdings nur so viel leisten wie personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen hergeben (ebd.). Das Scheitern des Unterrichts kann somit oft mit dem gesellschaftspolitischen Versagen zusammenhängen.

Des Weiteren fordert Hollenweger (2013), stets zwischen der Störung und ihren Auswirkungen zu trennen. Während die Legasthenie als Störung eine gewisse Stabilität aufweist, sind die damit einhergehenden Behinderungen der Kinder in ihrer individuellen Entwicklung von den Anforderungen und Hilfsangeboten der Umwelt abhängig (ebd.). Der Lebenslauf eines Legasthenikers hängt nicht nur in hohem Maße von seinen Kompensationsfähigkeiten, sondern ebenso von dem fördernden oder eben behindernden und stigmatisierenden Verhalten und der Einstellung von Eltern, Schule und Gesellschaft ab (ebd.). Im Besonderen die Begriffe Behinderung, Störung und Krankheit in Bezug auf die Legasthenie können Betroffene und Eltern verunsichern (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Es scheint daher wichtig zu sein, wie Legasthenie z.B. im Rahmen der Verdachtsäußerung oder Diagnostik den Betroffenen vermittelt wird, damit erst keine Verunsicherung oder gar Stigmatisierung eintreten kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass weder genetische, noch neurologische oder soziokulturelle Faktoren allein eine Lese-Rechtschreib-Störung auslösen. Diese Faktoren stehen vielmehr in einer komplexen Wechselwirkung miteinander, die sich je nach Fall protektiv oder restriktiv auswirken (Scheerer-Neumann, 2015).

3.8 Geschichte und Kritik des Legastheniekonzeptes

An dieser Stelle wurde bereits ausgeführt, wie die Legasthenie definiert, klassifiziert und diagnostiziert wird, sowie das Störungsbild, die Begleiterscheinungen und die Erklärungsmodelle geschildert. Nun soll, bevor speziell auf die Legasthenie bei Erwachsenen eingegangen wird, kurz die Geschichte und die Kritik des Legastheniekonzeptes erläutert werden. In der Fachwelt scheint überraschenderweise spätestens seit den sechziger/siebziger Jahren eine anhaltende Kontroverse bezüglich des Themas Legasthenie zu bestehen. Um diese nachvollziehen zu können, muss jedoch die gesamte Historie des Legastheniekonzeptes betrachtet werden.

Beschreibungen des Störungsbildes tauchen bereits Ende des 19. Jahrhunderts auf. Schüler, die trotz einer Beschulung nicht in der Lage waren Lesen zu lernen, obwohl keine

körperlichen Sehfehler vorlagen, wurden damals als Kinder mit einer angeborenen Wortblindheit beschrieben (Bühler-Niederberger, 1991). Große gesellschaftliche und wissenschaftliche Beachtung kam dem Störungsbild allerdings erst wieder in den 1960ern und 1970ern zu (Anft, 1997). In dieser Zeit sprach man nicht mehr von Wortblindheit, der Begriff Legasthenie hatte sich durchgesetzt (ebd.). Ziel der damaligen Forschungsbemühungen war es, die Legasthenie vollständig zu erklären und geeignete Hilfestellungen für Betroffene zu entwickeln (ebd.). Es gründeten sich verschiedene Vereine und Institute, welche die Förderung von Legasthenikern voranbringen wollten (Bühler-Niederberger, 1991). Darüber hinaus interessierten sich die Medien vermehrt für das „neue“ Störungsbild (ebd.). Wenngleich die Legasthenie einen regelrechten Boom während der sechziger und siebziger Jahre erlebte, erwuchs gleichzeitig große Kritik am Konzept der Störung (ebd.). So wurden viele Annahmen, wie z.B. die Bedeutung einer Raumlagerelabilität, einer Linksdominanz oder einer gekreuzten Lateralität für die Entstehung der Legasthenie, die noch in den Sechzigern angestellt wurden, in den Siebzigern bereits widerlegt (ebd.).

Die Kritik, die auch bis heute noch ihre Vertreter hat, lässt sich grob in folgende Hauptpunkte gliedern:

1. eine allgemeine Kritik am Störungskonzept, der Definition und Diagnostik,
2. die Ablehnung einer Trennung zwischen Lese-Rechtschreib-Störung und Lese-Rechtschreib-Schwäche,
3. die Kritik an der Klassifizierung der Legasthenie als Behinderung oder Krankheit und
4. eine Kritik an der schulischen Behandlung des Themas.

Bezogen auf den ersten Kritikpunkt bemängelten viele Psychologen, Pädagogen und Wissenschaftler die medizinische Herangehensweise und die Ursachenforschung der Störung (Brunsting, 2016). Nachdem viele der wissenschaftlichen Annahmen widerlegt wurden, forderten sie zudem zur Aufgabe des Begriffs Legasthenie und stattdessen von Lese-Rechtschreib-Störung oder -Schwäche zu sprechen (ebd.). Im Zuge der Anti-Legasthenie-Bewegung wurden vor allem in Deutschland die finanziellen Mittel für Forschung und Förderung stark begrenzt (ebd.). Dennoch wies bereits Angermaier (1977) darauf hin, dass eine bloße Neudefinierung der Begriffe keine positiven Veränderungen hervorrufen würde. Seine Kritik richtete sich stattdessen gegen das Vorgehen, Schülern nicht aufgrund ihres Förderbedarfs zu helfen, sondern erst einzugreifen, wenn eine Beeinträchtigung der Teilhabe bestehe (ebd.). Des Weiteren hielt Breuninger (1998) die Einteilung in Haupt- und

Begleitstörung für unangebracht. Die psychosozialen Probleme von Legasthenikern dürfen nicht als sekundäre Symptome betrachtet werden, sie gehörten fest zum Störungsbild dazu (ebd.). Ebenso beschämend sei die Einstellung der Gesellschaft, von schriftsprachlichen Leistungen direkt auf die Intelligenz eines Menschen zu schließen (ebd.). Die Diagnostik der Legasthenie sei darüber hinaus zu medizinisch und defizitorientiert (Angermaier, 1977). Die Tests seien in Qualität und Genauigkeit zu unterschiedlich, wodurch keine gesicherte Diagnostik gewährleistet werden könne (ebd.). Eine förder- und ressourcenorientierte Diagnostik, die auch Stärken, Fähigkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten des Kindes und seines Umfeldes mit einbezieht, sei für eine Legasthenie-Diagnostik geeigneter (ebd.).

Der zweite Hauptkritikpunkt bezieht sich vor allem auf das Diskrepanzkriterium und die damit verbundene Trennung zwischen der Legasthenie und der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Die Einteilung verweigere vielen Kindern, die schlicht „zu dumm“ für eine Legasthenie-Diagnose seien, die Finanzierung einer entsprechenden Förderung oder angemessene schulische Unterstützung (Büchner et al., 2009). Die Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder hänge somit allein von den Ressourcen der Eltern ab, wodurch bildungsnahen und wohlhabenden Schichten ein enormer Vorteil entstünde (ebd.). Allerdings scheinen sich Legastheniker und Lese-Rechtschreib-Schwache zumindest nicht in den Ursachen ihrer Probleme zu unterscheiden (Marx, Weber & Schneider, 2001). Beide Gruppen wiesen erhebliche Schwächen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung auf (ebd.). Wenn das einzige Differenzierungskriterium die Intelligenz ist, halten es viele Autoren nicht für gerechtfertigt, Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche entsprechende Fördermittel und damit bessere Chancen in Bildung und Arbeitsmarkt zu verweigern (Scheerer-Neumann, 2015). Daraus resultiert die Forderung den Begriff Legasthenie und das Diskrepanzkriterium abzuschaffen und nur noch von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu sprechen (Valtin, 2004). Darüber hinaus sollte man nicht mehr nur den intelligenten Kindern mit Lernschwierigkeiten geeignete Fördermaßnahmen zukommen lassen (ebd.). Weisshaupt und Jokeit (2013) geben allerdings zu bedenken, dass ohne das Diskrepanzkriterium nicht mehr zu unterscheiden sei, ob Minderleistungen im Schriftspracherwerb auf spezifische Beeinträchtigungen oder auf eine allgemeine Lernbehinderung sowie eine Intelligenzminderung zurückzuführen sind. Kinder mit einer Lernbehinderung oder niedrigeren kognitiven Fähigkeiten brauchen jedoch andere Fördermaßnahmen als Kinder mit Legasthenie (Schulte-Körne, 2004). Gerlach (2014) bevorzugt

daher eine Zusammenführung beider Konzepte durch eine offene Einteilung nach dem Schweregrad der Probleme in Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten.

Viele Autoren sprechen sich ferner dagegen aus, Legasthenie als Krankheit, Störung oder Behinderung zu klassifizieren. Zum einen sei es zu einem gesellschaftlichen Trend geworden, Kinder mit einem von der Norm abweichenden Verhalten und Begabungen automatisch als krank, gestört oder eben behindert zu stigmatisieren (Angermaier, 1977). Zum anderen diene diese Einteilung nicht dem Wohle des Kindes, sondern nur der Entlastung und Beruhigung von Eltern, Lehrern und Gesellschaft – schließlich seien die Probleme ausschließlich durch Faktoren entstanden, die im Kind selbst liegen (Büchner et al., 2009). Eltern seien damit von der Schuld befreit die Kinder nicht richtig erzogen, Lehrer davon ihre Schüler nicht angemessen und individuell beschult und gefördert zu haben sowie die Gesellschaft davon sich nicht entsprechend mit seinem Schul- und Bildungssystem auseinanderzusetzen (ebd.). Eltern von Legasthenikern würden daher extra für die Klassifizierung als Krankheit kämpfen. Dies verhalte sich beispielsweise bei Eltern mit lernbehinderten Kindern anders (ebd.). Valtin (2004) geht bei diesem Punkt sogar so weit zu behaupten, die Klassifizierung als Störung, Krankheit oder Behinderung sei aus den finanziellen Anreizen mancher Berufsgruppen entstanden. Demnach diene die Störung den Eltern als Ausrede und verschaffe Medizinern, Psychologen, Therapeuten und Pädagogen viel Geld (ebd.). Auch McDonald stellte sich 2010 die Frage, ob die Klassifizierung der Legasthenie als Krankheit Eltern dazu animiere, ihre Kinder diagnostizieren zu lassen. Zudem war sein Anliegen herauszufinden, ob die Diagnose Legasthenie Betroffene nicht zu stark stigmatisieren würde. Für beide Vorwürfe konnte er keine Anhaltspunkte finden. Das Risiko von negativen Auswirkungen auf das Kind, z.B. in Bezug auf die Entwicklung seines Selbstwertgefühls, bei der Verwendung der Begriffe Krankheit, Störung oder Behinderung, sei jedoch zu hoch und stehe im starken Kontrast zu den Förderungszielen bei Legasthenikern (Büchner et al., 2009). Brunsting (2016) hingegen sieht einerseits die Vorteile in der Klassifizierung der Legasthenie im ICD-10 als Krankheit, eben durch die daraus resultierenden Hilfs- und Fördermittel, andererseits die Nachteile, die aus einer Verschiebung des Problems vom Bildungs- ins Gesundheitswesen entstehen. Dies zählt unter anderem zu den Kritikpunkten bezüglich des deutschen Schulsystems im Umgang mit Legasthenikern. Das Hauptaugenmerk der Schulen läge zu selten darauf, wie man Lese-Rechtschreib-Gestörte oder -Schwache adäquat und ihren Talenten entsprechend unterrichten kann (Büchner et al., 2009). Stattdessen gliedere man das Problem mit den andersartigen Schülern in entsprechende LRS-Klassen oder außerschulische Institutionen

aus (Legasthenie Coaching, 2014). Der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft sollte gewünscht, gefördert und Lehrer in ihrer Ausbildung entsprechend darauf vorbereitet werden sowie mehr auf den individuellen Förderbedarf denn die rechtlichen Voraussetzungen einer Förderung geachtet werden (Breuninger, 1998; Büchner et al., 2009).

Letztendlich erscheinen alle Kritikpunkte die Legasthenie betreffend daraus zu resultieren, dass viele verschiedene Fachrichtungen und Experten Anspruch auf die Richtigkeit ihrer Annahmen erheben. Zudem ist die Finanzierung bzw. die Nicht-Finanzierung der Förderleistungen ausschlaggebend für die Auseinandersetzungen. Gäbe es genügend finanzielle und damit auch personelle Ressourcen für eine gerechte Förderung aller von Lernschwierigkeiten betroffenen Kinder, würde sich die Kontroverse wahrscheinlich von selbst lösen. Würde man zusätzlich die breite Masse der Bevölkerung besser über Legasthenie und Lernstörungen/-behinderungen aufklären, wozu auch wieder finanzielle Mittel nötig wären, könnte man eventuell Stigmatisierungen vorbeugen. Es scheint, die Kritik am Legastheniekonzept beruht zu großen Teilen auf bildungspolitischen und gesellschaftlichen Defiziten, die bis heute nicht aufgelöst werden konnten.

3.9 Legasthenie bei Erwachsenen

Abgesehen von der anhaltenden Kontroverse rund um das Thema Legasthenie, erhält man im Zuge der Recherche den Eindruck, dass heutzutage fast alle Legastheniker im Laufe ihrer schulischen Entwicklung entdeckt und gefördert werden. Laut Kopp-Duller und Pailer-Duller (2009) bleibt die Störung jedoch bei vielen immer noch unerkannt, woraus eine nicht geringe Anzahl Erwachsener resultiert, die mangelnde schriftsprachliche Fertigkeiten aufweisen (siehe Kap. 3.6). Der Anteil Betroffener könnte in den nächsten Jahren sogar noch steigen, sollten die finanziellen Ressourcen in diesem Bereich weiter gekürzt werden (Brunsting, 2016). Derweil könnte es auch eine erhebliche Dunkelziffer an Erwachsenen mit Legasthenie geben, da vor allem sehr intelligente Kinder nicht selten ausgefeilte Kompensationsmöglichkeiten entwickeln (ebd.). Studenten mit Lernstörungen, worunter in den USA auch Personen mit Legasthenie zählen, sind darüber hinaus die am stärksten wachsende Gruppe an Studenten mit Behinderungen (Shapiro & Rich, 1999). Umso erstaunlicher ist die geringe Anzahl an Werken, die sich explizit mit dem Thema Legasthenie bei Erwachsenen beschäftigen. Selbst im ICD-10 wird nicht von einer lebenslangen Persistenz der Störung gesprochen. Zudem gibt es kaum Hilfsangebote für Legastheniker, nachdem sie die Schule verlassen haben (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007).

Dies erscheint umso tragischer, bedenkt man die Rolle der Schriftsprache in der heutigen Gesellschaft – Lesen und Schreiben sind sozusagen „Schlüsselkompetenzen für die Teilhabe am kulturellen und beruflichen Leben“ (Scheerer-Neumann, 2015, S. 11). Der korrekte Gebrauch der Schriftsprache hat nicht nur in der Schule, sondern auch in Ausbildungen, Fachhochschulen, Universitäten, bei Bewerbungen und im beruflichen Alltag Einfluss auf die individuellen Erfolgchancen (ebd.). Wie bereits erwähnt, ist er zudem ein Gradmesser für die Intelligenz einer Person – zu oft werden z.B. in Fernsehprogrammen Menschen, die viele Rechtschreibfehler produzieren als dumm stigmatisiert (ebd.). Vor allem die Angst vor einer solchen Stigmatisierung hindert viele erwachsene Legastheniker daran, ihre Störung offen zu kommunizieren, obwohl es für die meisten ab einem bestimmten Zeitpunkt unmöglich ist, sie weiter geheim zu halten (McDonald, 2010). Anders als bei Kindern drückt sich eine Legasthenie im Erwachsenenalter eher über Probleme in der Rechtschreibung denn im Lesen aus (Shapiro & Rich, 1999). Die Probleme im Lesen würden u.a. geringer, weil die Betroffenen den Kontext stärker für die Worterkennung und das Wortverständnis nutzen (ebd.). Nichtsdestotrotz bleibt Lesen für erwachsene Legastheniker sehr zeitraubend und anstrengend (Lichtsteiner Müller, 2013). Sie brauchen mehr Zeit, besonders bei Fachtexten, wodurch schneller eine Ermüdung eintreten kann (ebd.). Viele brauchen außerdem Hilfsmittel wie Lineale oder ihre Finger beim Lesen, um sich besser am Text orientieren zu können (ebd.). Sowohl die Lese- als auch die Rechtschreibschwäche erschweren es Betroffenen, eigene Fehler in Texten zu erkennen und zu korrigieren, wodurch sie es oftmals vermeiden, Wörter zu nutzen, bei deren Schreibweise sie sich nicht sicher sind (ebd.). Unter diesem Vermeidungsverhalten leiden die schriftlichen Arbeiten und es entsteht nicht selten eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem sprachlichen und dem schriftlichen Ausdruck einer Person (ebd.). McDonald (2010) konnte bei seinen Probanden ebenfalls Probleme in ihren organisatorischen Fähigkeiten, ihrer Sprache und dem Kurzzeitgedächtnis feststellen. Durch die vermehrte Anstrengung, die Legastheniker beim Lesen und Schreiben aufbringen müssen, können körperliche Symptome wie Kopfschmerzen entstehen (Davis, 1998). Der Grad der Ermüdung, des Stresses und des Zeitdrucks haben zudem Einfluss auf das körperliche Befinden (Lichtsteiner Müller, 2013). Des Weiteren beeinflussen diese Faktoren die Lese- und Rechtschreibleistungen der Betroffenen erheblich (ebd.). Unter Zeitdruck sind Legastheniker schnell nicht mehr in der Lage, die relevanten Informationen eines Textes zu erfassen, daraus entstehen die meisten Fehler in schriftlichen Tests (ebd.). Aufgrund der vielen Misserfolge und Demütigungen, die erwachsene Legastheniker über die Zeit erleben, sowie der bereits erwähnten Angst vor

Stigmatisierungen, entwickeln die meisten verschiedene Strategien und Ausreden, um ihre Störung geheim zu halten (Brunsting, 2016). Sie vermeiden es beispielsweise vorzulesen, bringen andere dazu für sie zu lesen oder zu schreiben und zeigen ein außerordentliches Talent dafür, sich durch Dritte helfen zu lassen (Davis, 1998).

Allerdings sollte man den Blick nicht nur auf die Schwächen legasthener Erwachsener richten, da sie gleichzeitig viele Stärken im Umgang mit ihrer Störung entwickelt haben. So stellte Fink bei seiner Befragung von 60 erfolgreichen Legasthenikern 2010 fest, dass diese ein hohes Maß an Empathie, Ausdauer, Ehrgeiz und Wissbegierde aufwiesen. Ihr hohes Einfühlungsvermögen und Verständnis für andere führten die Probanden zumeist auf ihre eigenen negativen Erfahrungen in Bezug auf ihre Schwäche zurück (ebd.). Angesichts ihrer großen Neugier und Wissbegierde, würden die meisten von ihnen viel und gerne, wenn auch langsam, lesen und nicht selten wissenschaftliche Berufe ergreifen, auch wenn ihr Umfeld ihnen von diesen sogar strikt abgeraten habe (ebd.).

Ferner zählen zu den Stärken von Legasthenikern eine innovative Denkweise, gute Problemlösestrategien, ein außergewöhnliches visuelles und räumliches Vorstellungsvermögen, Kreativität und eine besondere Begabung in der mündlichen Kommunikation (Fink, 2010, zitiert nach Lichtsteiner Müller, 2013). Hohe Erfolgchancen von erwachsenen Legasthenikern hängen darüber hinaus sowohl mit der Unterstützung von Eltern, Familie, Lehrern und anderen Mentoren (Fink, 2010) als auch einer hohen Sprachbegabung zusammen (Brunsting, 2016).

Durch die zahlreichen Strategien und Stärken gelingt es vielen legasthenen Erwachsenen lange Zeit, nicht aufzufallen, und sie suchen erst während ihres Studiums oder auf Anraten einer Berufsagentur Hilfe auf (McDonald, 2010). Bis zu diesem Zeitpunkt kann die psychische und emotionale Entwicklung der Betroffenen erheblichen Schaden genommen haben (Brunsting, 2016). Moser (2013) rät Legasthenikern stets zu einem offenen Umgang mit ihren Schwächen und Stärken, vor allem in Bewerbungsgesprächen. Gleichwohl weiß er um die Schwierigkeiten die ihnen aus dem Unwissen der Arbeitgeber bezüglich der Legasthenie und den Formalien bei Bewerbungen entstehen (ebd.). Er rät daher zu einer besseren Schulung und zur Schaffung von Fortbildungsangeboten besonders für Mitarbeiter im Personalmanagement zum Thema Legasthenie (ebd.).

Nichtsdestoweniger müssen vor allem die erwachsenen Legastheniker ihren Hilfebedarf rechtzeitig erkennen, signalisieren und nach Hilfsangeboten suchen (Brunsting, 2016).

3.10 Intervention und Förderung

Die Zuständigkeit für die Behandlung und Förderung der Legasthenie liegt hauptsächlich im außerschulischen Bereich, besteht zumeist aus einer pädagogisch-therapeutischen Intervention und wird überwiegend von speziell ausgebildeten Fachkräften durchgeführt (Büchner et al., 2009). Jedoch ist sowohl für die Therapie von Kindern als auch von Erwachsenen zu beachten, dass die Berufsbezeichnung Legasthenietherapeut nicht geschützt ist und nur in wenigen Bundesländern Regelungen für die Ausbildung existieren (Grimm, 2008; von Suchodoletz, 2003a). Bei der Wahl des Therapeuten sollten daher immer Informationen von unabhängigen Stellen, z.B. dem Legasthenieverband, zum Therapeuten selbst oder dem Training eingeholt werden (von Suchodoletz, 2003b). Darüber hinaus gibt es eine breite Masse an Behandlungskonzepten, die man grob in standardisierte und alternative Verfahren einteilen kann (von Suchodoletz, 2003a). Auch hierbei ist Vorsicht geboten. Maßnahmen, die einfache Erklärungen und schnelle Erfolge versprechen, sollten mit großer Skepsis betrachtet werden (ebd.). Ferner bedeutet dies nicht, alternative Verfahren seien von vornherein schlechter in ihrer Qualität, nur weil sie noch nicht nach wissenschaftlichem Standard erforscht wurden (Brunsting, 2016).

Die Finanzierung übernimmt im Rahmen der Eingliederungshilfe das Jugendamt, jedoch nur im Falle von drohenden psychischen Schäden und einer Beeinträchtigung der Teilhabe (von Suchodoletz, 2003b). Für die Übernahme der Kosten oder irgendeine Art der Finanzierung der Therapie oder eines Trainings für Erwachsene konnten keine Angaben gefunden werden. Daraus kann man schließen, dass diese die Kosten selbst tragen müssen.

Die Behandlungen sollten in jedem Fall ein gezieltes Training der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten und die begleitende Behandlung möglicher psychischer Begleitstörungen beinhalten (Warnke & Baier, 2013). Hierbei sollten nach Davis (1998) die besonderen Fähigkeiten von Legasthenikern aufgegriffen und in die Therapie eingebaut werden. Zu diesen Fähigkeiten zählen laut Davis z.B. Sinneswahrnehmungen gezielt zu verändern oder zu erzeugen, die intensive Wahrnehmung der Umwelt, die außergewöhnliche Wissbegierde, das vorwiegend nonverbale Denken in Bildern sowie ihre ausgeprägte Fantasie und Kreativität (ebd.).

Insgesamt erwiesen sich gezielte Trainings der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten am effektivsten, wohingegen phonologische Förderprogramme lediglich im Vorschulalter Wirkung zeigen (Ise, Engel, Schulte-Körne, 2012). Außerdem haben der Interventionslei-

ter und der Behandlungszeitraum einen moderierenden Einfluss auf den Trainingserfolg (ebd.). Bei Letzterem gilt, je länger die Förderung angesetzt ist, desto wirksamer ist sie (ebd.). Des Weiteren sollte eine Förderung so früh wie möglich beginnen und aus mehreren kleinen Einheiten und häufigem Üben bestehen, statt aus längerem Üben in großen zeitlichen Abständen (von Suchodoletz, 2003b). Alleinige Aufmerksamkeits- oder Wahrnehmungstrainings erzielen hingegen kaum Verbesserungen (Scheerer-Neumann, 2014). In verschiedenen Trainings wird gleichwohl ein Aufmerksamkeitstraining, das Betroffenen hilft sich besser zu fokussieren, mit dem der Lese-Rechtschreib-Fähigkeiten verbunden und als sehr relevant erachtet (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009; Davis, 1998). Ebenfalls keinen Einfluss scheinen das Setting der Förderung, Verstärkersysteme sowie Merkmale von Betroffenen oder der Schweregrad der Störung zu haben (Ise et al., 2012). Brunsting (2016) weist bei der Definition von Erfolgskriterien darauf hin, diese nicht zu hoch zu setzen und auch den Betroffenen gleich zu Beginn einer Behandlung klar zu machen, dass Erfolge nur langsam eintreten werden. Entscheidend für eine wirksame Behandlung sei ferner die intrinsische Motivation bzw. der Leidensdruck sowohl bei legasthenen Kindern als auch Erwachsenen (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Dies sei in erster Linie wichtig, damit Betroffene die langwierige Behandlung durchhalten (ebd.). Interpretieren Legastheniker ihre Schwierigkeiten als unüberwindbare Krankheit oder Behinderung könnte dies die Eigenmotivation und die therapeutische Zusammenarbeit möglicherweise gefährden (Büchner et al. 2009). Bei Kindern kann die Einbeziehung der Eltern in die therapeutischen Maßnahmen ebenfalls positive Auswirkungen haben (Rosenkötter, 1997).

Sowohl bei der Behandlung von Kindern als auch bei der von Jugendlichen und Erwachsenen sollte nicht davor zurückgeschreckt werden, auf der Basis von Grundwörtern zu starten, ggf. sogar erst mit der richtigen Buchstaben-Lautzuordnung (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009; von Suchodoletz, 2003b). Dabei sollte z.B. die Fähigkeit des nonverbalen bzw. bildhaften Denkens nicht unterschätzt und verschiedene Möglichkeiten angeboten werden, das Alphabet und Grundwörter zu erarbeiten (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009; Davis, 1998). So müssen sie über optische und akustische Techniken, wie in die Luft schreiben, Buchstaben und Wörter aus Knete formen sowie rhythmischem Sprechen, die Möglichkeit erhalten, innere Bilder zu entwickeln (Davis, 1998; Rosenkötter, 1997). Das Lernen der Grundwörter sollte allerdings sehr langsam vollzogen werden und lebt von Überlernen und Wiederholungen (Rosenkötter, 1997). Erst nachdem die Grundwörter angemessen beherrscht werden, sollte mit dem Einstudieren von Rechtschreibregeln begonnen werden (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Zudem sollte jede Rechtschreibregel

individuell betrachtet und erklärt werden, wobei bei Legasthenikern oft speziell das Herausarbeiten der genauen Strukturen und Begründungen einer Regel zum besseren Verständnis beiträgt (von Suchodoletz, 2003b). Wurden die Rechtschreibregeln ausreichend trainiert, kann z.B. mit der Anfertigung von größeren Aufsätzen und einem gezielten Lesetraining von langen und komplizierten Texten begonnen werden (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Um die Motivation bei diesem doch sehr kleinschrittigen Vorgehen aufrecht zu erhalten, müssen selbst kleine Verbesserungen oder Erkenntnisgewinne anerkannt und gelobt werden (Rosenkötter, 1997). Für Jugendliche und Erwachsene wäre im Hinblick auf den stark globalisierten Arbeitsmarkt eine spezielle Legasthenieförderung für Fremdsprachen sinnvoll. Leider stehen die Bemühungen in diese Richtung noch am Anfang (Gerlach, 2014).

Dieses Kapitel bezog sich zusammenfassend stark auf die allgemeinen Theorien und Hintergrundinformationen rund um das Störungsbild Legasthenie bei Kindern und zu einem kleinen Teil bei Erwachsenen. Die folgenden Kapitel richten den Fokus nun stärker auf die Gruppe der legasthenen Studenten, um anschließend auf die Forschungsfrage, -methodik und -ergebnisse eingehen zu können.

4 Studieren in Deutschland

Im Zuge der Recherchen zur vorliegenden Arbeit wurden, neben den Interviews mit legasthenen Studenten, Befragungen mit den Behindertenbeauftragten Dr. paed. Marion Schulze (siehe Anhang E) und Herrn Prof. Dipl. Hellmuth Batel (siehe Anhang F) zum Thema Legasthenie im Studium durchgeführt. Auf ihre Aussagen wird in diesem und dem darauffolgenden Kapitel teilweise Bezug genommen. Dieses Kapitel beruht außerdem zum Großteil auf den Angaben des Deutschen Studentenwerkes (DSW) in seinem Handbuch „Studium und Behinderung – Informationen für Studieninteressierte und Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten“ aus dem Jahre 2013.

4.1 Allgemeine Informationen

Um in Deutschland studieren zu können, müssen zunächst die Voraussetzungen für eine Bewerbung erfüllt bzw. eine Hochschulzugangsberechtigung erworben sein (DSW, 2013). Eine Form der Hochschulzugangsberechtigung ist die allgemeine Hochschulreife, in anderen Worten das Abitur. Das Abitur berechtigt zum Studium aller Studiengänge an Universitäten oder Hochschulen (ebd.). Ein Fachabitur hingegen berechtigt oftmals nur die Zulassung zu bestimmten Studiengängen an Hochschulen. Sollte man weder Abitur noch Fachabitur absolviert haben, kann auch ein beruflicher Abschluss als Hochschulzugangsberechtigung für bestimmte Studiengänge anerkannt werden (ebd.). Für Personen, die ihre Berechtigung im Ausland erworben haben, gelten teilweise andere Bedingungen als für Bewerber aus Deutschland (ebd.).

Studieninteressierte können sich bei der Wahl des Studienganges Unterstützung z.B. bei den lokalen Beratungsstellen der Hochschulen, der Agentur für Arbeit oder Berufsberatungszentren suchen. Damit sollte im bestmöglichen Fall ein Jahr vor dem Erhalt der Zugangsberechtigung begonnen werden (ebd.). Bewerbungen, sowohl für Bachelor- als auch Masterstudiengänge, können überwiegend für das Wintersemester eingereicht werden. Bei manchen Studiengängen ist aber ebenfalls die Bewerbung zum Sommersemester möglich (ebd.).

Im Allgemeinen gliedert sich ein Studium in Deutschland in einen Bachelor- und einen Masterstudiengang, wobei der Bachelor, teilweise auch ein Staatsexamen, den ersten Hochschulabschluss und somit den ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellt (ebd.). Diplom- oder Magisterabschlüsse werden mittlerweile nur noch von wenigen

Hochschulen vergeben. Der Bachelorabschluss qualifiziert für die Bewerbung um einen konsekutiven Masterstudiengang (ebd.).

Der Besitz einer Hochschulzugangsberechtigung reicht in den meisten Fällen nicht aus, um zu einem Studium zugelassen zu werden. Viele Studiengänge haben besondere Zugangsvoraussetzungen, die sowohl bei der Bewerbung um einen Bachelor- als auch um einen Masterstudiengang beachtet werden müssen (ebd.). Besondere Zugangsvoraussetzungen ergeben sich meistens bei Studiengängen, die zulassungsbeschränkt sind, also nur eine geringe Zahl an Studienplätzen zu vergeben haben (ebd.). Zu den besonderen Studiengangsvoraussetzungen können ein bestimmter Numerus Clausus, besondere praktische Tätigkeiten, besondere Befähigungen und Vorbildungen, die Teilnahme an einem Studienorientierungs- oder Selbsttestverfahren oder auch die Teilnahme an einem Eignungsfeststellungsverfahren bzw. Aufnahmeprüfungen zählen (ebd.). Sollte die Anzahl der Bewerber die Anzahl der zu vergebenden Studienplätze übersteigen, findet in der Regel ein Vergabeverfahren statt. Bei diesen Vergabeverfahren werden zumeist folgende Quoten berücksichtigt:

1. Es werden Vorabquoten gebildet für sog. besondere Bewerbergruppen. Zu dieser Gruppe Bewerber gehören z.B. ausländische Staatsangehörige, Staatenlose, Härtefälle (siehe unten), Zweitstudienbewerber und Spitzensportler.
2. Es wird eine Leistungsquote ermittelt, wobei entweder nur die Bewerber mit den besten Abiturdurchschnittsnoten gewählt werden oder zusätzlich dazu noch eine Hochschulquote herangezogen wird, die sich aus den weiteren Zulassungsvoraussetzungen des Studienganges ergibt. Manche Hochschulen machen die Leistungsquote auch nur von dem Ergebnis eines bestimmten Auswahlverfahrens abhängig.
3. Es wird die Wartezeitquote berücksichtigt, diese ergibt sich aus den Semestern zu denen ein Bewerber im Vorfeld nicht angenommen wurde (ebd.).

Die Vergabe der Studienplätze erfolgt normalerweise über sogenannte schematische Massenverfahren (ebd.). Wobei für die Hochschulen der Anspruch gilt, die Bewerber gerecht und nach den gleichen Maßstäben, die korrekt und nachprüfbar angewandt werden, zu behandeln (ebd.). Bewerbern, denen diese Massenverfahren nicht gerecht werden, sollen bei den Bewerbungen zusätzliche Unterstützung durch Härtefallanträge oder Nachteilsausgleichsregelungen zuteilwerden (ebd.). Diese werden im nun anschließenden Abschnitt näher beleuchtet.

4.2 Studieren mit Beeinträchtigungen

Deutschland hat sich laut dem Deutschen Studentenwerk (2013) mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenkonvention dazu verpflichtet, Menschen mit Behinderungen und chronischen Krankheiten ein Recht auf inklusive Bildung einzuräumen. Eine Behinderung definiert sich dabei wie folgt: Ein Mensch muss langfristige körperliche, seelische, geistige oder auch Sinnesbeeinträchtigungen haben, die ihn im Zusammenwirken mit anderen Faktoren des öffentlichen Lebens daran hindern, im vollen Maße, wirksam und gleichberechtigt an der Gesellschaft teilzuhaben (ebd.). Die deutschen Hochschulen haben sich auf der Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 21.04.2009 zugesagt nach den UN-Behindertenkonventionen zu handeln (ebd.). Unter dem Motto „Eine Hochschule für Alle“ (ebd., S.79) wollten sie inklusive Hochschulen schaffen, die eine Heterogenität der Studenten fördern und schätzen. Um dies zu erreichen, sollten behinderte Studierende, wie es im § 2 Abs. 2 des Hochschulrahmengesetzes festgelegt ist, ungehindert und vor allem ohne Benachteiligungen am Studium teilnehmen dürfen (ebd.). Dies sollte ihnen möglichst ohne fremde Hilfe möglich sein (ebd.). Dieses Ziel soll mit individuell angepassten Maßnahmen, zu denen beispielsweise der Nachteilsausgleich zählt, erreicht werden (ebd.). Für Studienbewerber z.B. mit Behinderungen greift die bereits oben erwähnte Maßnahme der Härtefallquote. In den Studiengängen sind zwei bis fünf Prozent der Studienplätze für Studenten mit außergewöhnlicher Härte vorgesehen (ebd.). Außergewöhnliche Härten beinhalten Behinderungen, chronische Krankheiten oder soziale/familiäre Hintergründe der Bewerber und können sich möglicherweise negativ auf den Zugang zum Studium auswirken (ebd.). Aber auch psychische Erkrankungen oder Teilleistungsstörungen zählen zu den Benachteiligungen (ebd.). Um einen entsprechenden Härtefall geltend machen zu können, muss neben der allgemeinen Studienbewerbung ein Antrag auf Härtefall eingereicht werden. Der Härtefall ist allerdings entsprechend zu beweisen, z.B. durch ein ärztliches Attest oder einen Schwerbehindertenausweis (ebd.). Die Härtequote setzt dabei erst an dem Punkt an, an dem bereits die Zugangsvoraussetzungen für ein Studium erfüllt sein müssen (ebd.). Studienbewerber können mit entsprechenden zusätzlichen Anträgen auf Nachteilsausgleich wirksam darauf aufmerksam machen, dass sie aufgrund ihres Härtefalls nicht in der Lage waren, die entsprechend geforderten Zulassungsvoraussetzungen zu erbringen (ebd.). Für die Bewerbung zu einem konsekutiven Masterabschluss können unter Umständen die gleichen Anträge auf Härtefall geltend gemacht werden, wie für die Bewerbung um einen Bachelorstudiengang. Dies muss jedoch in jedem Fall vorher abgeklärt

werden (ebd.). Den Studienbewerbern und Studenten mit Behinderungen stehen an den meisten deutschen Hochschulen und Studentenwerken Berater zur Verfügung. Die Behindertenbeauftragten sollen bei Fragen zur Härtefallregelung und -beantragung, zum Nachteilsausgleich sowie der Studienorganisation unterstützen (ebd.). Zusätzlich dienen sie als Vermittler zwischen den Studenten und den Lehrenden der Hochschulen. An der Universität Magdeburg übernimmt diese Aufgabe Frau Dr. paed. Marion Schulze und an der Hochschule Magdeburg-Stendal Herr Prof. Dipl.-Ing. Hellmuth Batel.

Nachteilsausgleiche können nicht nur im Zuge der Bewerbung um einen Studienplatz genutzt werden. Auch während des Studiums sollen die Benachteiligungen, die bei einem Studenten aufgrund seiner Behinderung oder chronischen Krankheit bestehen, durch einen Nachteilsausgleich kompensiert werden können (ebd.). An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass es sich bei einem Nachteilsausgleich nicht um eine Vergünstigung oder um die Erschleichung von Vorteilen handelt. Die Studenten müssen selbst mit einem Nachteilsausgleich im gleichen Maße die in den Prüfungsordnungen geforderten Kompetenzen und Kenntnisse erlangen und diese in entsprechenden Prüfungsleistungen beweisen (ebd.). Somit sollen Nachteilsausgleiche lediglich Studenten mit Beeinträchtigungen die gleichen Chancen im Studium einräumen, wie Studenten ohne dergleichen Beeinträchtigungen, indem ggf. Prüfungsmodalitäten oder Studienbedingungen angepasst werden (ebd.).

Der Ausgleich soll so früh wie möglich beim entsprechenden Prüfungsausschuss oder Prüfungsamt eingereicht werden (ebd.). Bei mündlich getroffenen Vereinbarungen mit den Dozenten selbst wird den Studenten geraten, in jedem Fall eine schriftliche Zusage desjenigen einzufordern (ebd.). Laut Herrn Batel sind solche inoffiziellen Vereinbarungen mit den Dozenten weitaus häufiger als die offizielle Beantragung eines Nachteilsausgleiches von legasthenen Studenten. Für den offiziellen Antrag müssen die zu verändernden Prüfungsmodalitäten genannt und die Gründe beschrieben werden, durch welche die Prüfungsleistungen nicht in der Form erbracht werden können (DSW, 2013). Zusätzlich ist, ähnlich wie beim Härtefallantrag, ein ärztliches Attest vom Hausarzt oder Psychologen sowie ggf. Behandlungsberichte aus Krankenhäusern, Stellungnahmen der Reha-Träger, ein Schwerbehindertenausweis oder eine Stellungnahme des Behindertenbeauftragten der Hochschule einzureichen (ebd.). In jedem Fall muss ein Nachteilsausgleich individuell und auf die geeignete Kompensation der Beeinträchtigungen des jeweiligen Studenten ausgerichtet sein (DSW, 2013). Oftmals besteht ein Nachteilsausgleich dann aus mehreren Maßnahmen (ebd.). Zu den Standardausgleichen für Legasthener zählen mehr Zeit in Prüfungen, die Möglichkeit Prüfungen in einem separaten Raum mit eigenem Prüfer abzu-

halten, eine Nichtbewertung von Rechtschreib- und Interpunktionsfehlern, eine Verlängerung der Bearbeitungsfristen von Haus- und Abschlussarbeiten sowie eine Änderung der Prüfungsmodalitäten, z.B. einer mündlichen statt schriftlichen Prüfung (ebd.). Es ist theoretisch sogar für legasthene Studenten möglich, während der Klausuren eine personelle Vorlesekraft beizusetzen zu haben oder Diktiergeräte sowie Notebooks mit spezieller Sprach- und Rechtschreibsoftware zu benutzen (ebd.). Die Kosten für solche technischen Hilfen werden i.d.R. von der Eingliederungshilfe übernommen, jedoch liegt die Beschaffungspflicht in den Händen der Studenten. Das Deutsche Studentenwerk (2013) bemerkt zudem die Wichtigkeit, dass sowohl blinden als auch legasthenen Studenten ein uneingeschränkter Zugang zu digitalen Dokumenten oder auch Audiodateien gewährleistet wird. Manche Hochschulbibliotheken würden dafür extra aufgelesene Literatur anbieten bzw. für Legasthener längere Ausleihfristen erlauben (ebd.). Insgesamt sei es für legasthene Studenten in Deutschland, anders als im angloamerikanischen Raum, schwierig einen Nachteilsausgleich bewilligt zu bekommen (ebd.). Das Deutsche Studentenwerk gibt keine Begründungen für die hohe Ablehnungsrate an. Allerdings nannte die Behindertenbeauftragte der Universität Magdeburg Frau Schulze mögliche Gründe, auf die im nachfolgenden Kapitel eingegangen wird.

Abschließend für dieses Kapitel bleibt festzuhalten, dass es sich bei den hier gemachten Aussagen um die in der Theorie möglichen Maßnahmen für Studenten mit Behinderungen bzw. im Speziellen für Studenten mit Legasthenie handelt. Im nächsten Kapitel wird die Theorie mit der Praxis an deutschen Hochschulen verglichen und somit gleichzeitig ein Einblick in den Stand der Forschung bezüglich legasthener Studenten in Deutschland gegeben.

5 Stand der Forschung

An diesem Punkt ist bekannt, welche Maßnahmen Studenten mit Beeinträchtigungen theoretisch ergreifen können, um ihre Schwächen im studentischen Alltag zu kompensieren. Dies betrifft laut Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla und Netz (2012) sieben Prozent der Studierenden, also knapp 137.000 Studenten, allein im Sommersemester von 2012. Davon leiden wiederum sechs Prozent unter Teilleistungsstörungen (ebd.), wobei der Großteil (81%) dieser Studenten von Legasthenie und Dyskalkulie betroffen ist (DSW, 2011). Demnach waren im Sommersemester 2012 insgesamt ca. 6.660 Studenten von Legasthenie oder Dyskalkulie betroffen.

Bezogen auf die Zulassung zum Studium hat ein Drittel der Bewerber mit Teilleistungsstörungen große Probleme, Nachweise und Ausgleiche aus der Schulzeit geltend zu machen (DSW, 2011). Zudem sei für die Auswahl eines Studienganges bei 40% der Bewerber mit Teilleistungsschwächen nicht zwangsläufig das Interesse für das jeweilige Fach ausschlaggebend gewesen, sondern niedrige Zulassungshürden (ebd.). Viele dieser Bewerber würden auch überhaupt nichts über Härteanträge wissen (ebd.). Im Allgemeinen würden Studieninteressierte mit einer Teilleistungsstörung den Abschluss eher an einer Fachhochschule machen und sich demnach ebenfalls öfter an einer Hochschule statt an einer Universität bewerben (ebd.). Des Weiteren erlangen sie ihre Hochschulreife im Durchschnitt später als ihre Altersgenossen (ebd.). Interessanterweise würden Bewerber mit dieser Form der Beeinträchtigung überdurchschnittlich oft aus Familien stammen, in denen zumindest ein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt (ebd.).

Laut dem Deutschen Studentenwerk (2011) studieren im Vergleich mehr Männer (61%) als Frauen mit Teilleistungsstörungen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Hampel (2011), die eine Untersuchung an 17 Studenten mit Legasthenie an deutschen Hochschulen durchgeführt hat. Sie bezieht diesen Umstand darauf, dass männliche Legastheniker entweder offener mit ihrer Schwäche umgehen oder technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge, für die sich von jeher mehr männliche Studenten bewerben, für Legastheniker einfacher zu bewältigen sind (ebd.).

Im Studium selbst bestünden die meisten Probleme von Studierenden mit Teilleistungsstörungen mit dem zeitlichen Rahmen aber auch mit den oftmals starren formalen Prüfungsbedingungen (DSW, 2011). Außerdem benötigen Studenten speziell mit Legasthenie mehr Vorbereitungs- und Bearbeitungszeit als ihre Kommilitonen (Hampel, 2011), wodurch sie sich während des Studiums einer permanenten Belastung ausgesetzt sehen

(DSW, 2011). Gleichzeitig bedeutet der größere zeitliche Aufwand für Studienangelegenheiten, dass die Studenten weniger Zeit für Privates oder Nebenjobs haben (Hampel, 2011). Daraus ergeben sich 19% der Studenten mit Teilleistungsstörungen, die häufig Schwierigkeiten bei der Finanzierung ihres Studiums und Lebensunterhaltes haben, während der Durchschnittswert der Studenten mit beeinträchtigungsbedingten Zusatzkosten 15% beträgt (DSW, 2011).

Obwohl die Studenten mit Teilleistungsstörungen eine hohe Belastung verspüren und Probleme bei der Umsetzung der Prüfungsmodalitäten haben, beantragen sie im Verhältnis zu den anderen beeinträchtigten Studenten am seltensten einen wie oben beschriebenen Nachteilsausgleich (ebd.). Dies könnte man zum einen darauf zurückführen, dass 61% der Studenten mit Teilleistungsstörungen nichts von ihrem Anspruch auf Nachteilsausgleich zum Zeitpunkt der Befragung des DSW gewusst haben (ebd.) oder sich schämen ihre Beeinträchtigung offenzulegen (DSW, 2013). Ein weiterer Grund könnte eine frühere Ablehnung eines Antrages auf Nachteilsausgleich sein (DSW, 2011). Anträge auf Nachteilsausgleich werden bei Studenten mit Teilleistungsstörungen nur in knapp der Hälfte der Fälle bewilligt (ebd.). Ursache der hohen Ablehnungsrate ist für die Studenten zum einen, „dass ihre Beeinträchtigung nicht als ausreichender Grund für nachteilsausgleichende Regelungen angesehen wurde“ (ebd., S. 188) und zum anderen die geforderten Nachweise nicht eingereicht wurden (ebd.). Dagegen sieht die Behindertenbeauftragte der Universität Magdeburg, Frau Schulze, in der Erbringung der geforderten Atteste einen wesentlichen Grund für das Scheitern einer Beantragung, da diese nur schwer oder mit großem finanziellen Aufwand möglich sei. Hampel (2011) verweist derweil auf die große Unwissenheit und die mangelnde Thematisierung seitens der Hochschulen bezüglich Legasthenie. Dies deckt sich ebenfalls mit den Ergebnissen des Deutschen Studentenwerkes (2011), wonach sich vor allem Studenten mit Legasthenie von ihren Professoren nicht verstanden fühlen. Ihre Störung werde nicht als Behinderung oder Beeinträchtigung angesehen und deshalb von Dozenten und Angestellten der Hochschulen ignoriert. Frau Schulze empfinde ihre Kollegen ebenfalls als wenig unterstützend, wohingegen Herr Batel bei seinem Kollegium bezüglich der Nachteilsausgleiche und deren Maßnahmen bislang auf viel Verständnis gestoßen sei.

Im Allgemeinen scheinen Nachteilsausgleiche für Studierende mit Teilleistungsstörungen selbst im Falle einer Bewilligung von wenig Nutzen zu sein. Zumindest geht aus der Datenerhebung des Deutschen Studentenwerkes (2011) hervor, dass die in den Ausgleichs geregelten Maßnahmen bei der Kompensierung der beeinträchtigungsbedingten

Nachteile bei den Betroffenen wenig bis gar nicht wirksam sind. Des Weiteren sei der Bedarf an „Textumsetzungsdiensten“ (ebd., S. 140) bei Studenten mit Sehbehinderungen und Teilleistungsstörungen zwar groß, die Versorgung mit diesen aber bei beiden Gruppen (zu 43% und 76%) nicht gewährleistet (ebd.). Mit Textumsetzungsdiensten sind wahrscheinlich die bereits weiter oben erwähnten Notebooks mit entsprechender Rechtschreib- oder Diktier-Assistenz, Vorlesehilfen in Prüfungen oder die notwendige Literatur in Form von Audiodateien gemeint. Frau Schulze sei in Bezug auf diese Art von Maßnahmen stets auf großen Widerstand seitens der Dozenten gestoßen. Ihrer Ansicht nach würden Maßnahmen zum Nachteilsausgleich, die einen Mehraufwand für die Dozenten zur Folge hätten, immer auf Ablehnung stoßen. Dazu zählt auch die Möglichkeit schriftliche in mündliche Prüfungen umzuwandeln. Die meisten der oben erwähnten Maßnahmen scheinen daher theoretisch möglich, praktisch aber nicht umsetzbar zu sein.

Ein weiteres Manko bezüglich der Unterstützungsangebote seitens der Hochschulen für Studenten mit Teilleistungsstörung scheint die Beratung zu sein. Von allen Gruppen mit Beeinträchtigungen nehmen am wenigsten Studierende mit Teilleistungsstörungen das Beratungsangebot der Hochschulen wahr (DSW, 2011). Obgleich sie den höchsten Bedarf an Beratung angeben, wissen viele z.B. nichts von den Angeboten der Behindertenbeauftragten der Hochschulen (ebd.). Aber selbst mit dem Wissen um die Beratungsangebote wollten nur wenige Studierende dies wahrnehmen, da diese nicht auf ihre Bedürfnisse angepasst sei (ebd.). Das Deutsche Studentenwerk (2013) weist in seinem Handbuch jedoch ebenfalls darauf hin, dass sich viele Studenten für ihre Schwächen schämen, und aus Angst vor Diskriminierung und der Stigmatisierung als „behindert“, einen offenen Umgang mit ihrer Beeinträchtigung scheuen (ebd.). Dies deckt sich mit den Aussagen von Frau Schulze, deren Erfahrung nach die meisten Studenten erst bei ihr Hilfe suchen würden, wenn sie in späteren Semestern starke Probleme im Studium hätten. Die Verminderung dieser Ängste könnte durch eine bessere Aufklärung und Sensibilisierung der Studenten gelingen (DSW, 2013). Jedoch gewinnt man vor allem in dem Handbuch des Deutschen Studentenwerkes (2013) eher den Eindruck, als läge die Aufklärungsarbeit und der aktive Part bei den beeinträchtigten Studenten selbst. An mehreren Stellen werden die Studenten dazu aufgefordert offen mit ihren Schwächen umzugehen und sich direkt bei den Behindertenbeauftragten oder ihren Professoren vorzustellen (vgl. DSW, 2013, S. 89 und S. 95ff). Dies erscheint jedoch für den Alltag unrealistisch. Beeinträchtigte Studenten, die um ihre Schwächen oder ihren Anspruch auf Nachteilsausgleich nicht wissen oder sich sogar zu sehr vor einem Outing schämen, wird es schwerfallen von allein den Gedanken zu fassen

zu einem Behindertenbeauftragten zu gehen. Hampel (2011) appelliert in ihrer Arbeit gleichermaßen an legasthene Studenten offen mit ihrer Schwäche umzugehen. In ihrer Befragung von 38 Studenten, die nicht an einer Teilleistungsstörung litten, signalisierten diese großes Verständnis und Hilfsbereitschaft (ebd.). Auch sie sieht die aktive Rolle bei den Betroffenen und fordert diese auf, ihren Unterstützungsbedarf zu signalisieren (ebd.).

An diesem Punkt stellt sich für die Autorin der vorliegenden Masterarbeit die Frage, wie offen legasthene Studenten tatsächlich mit ihrer Beeinträchtigung umgehen bzw. wie viele von ihnen sich gegenüber den Offiziellen der Hochschulen offenbaren und vielleicht sogar einen Nachteilsausgleich beantragt haben. Dieser Gedanke leitet das nun folgende Kapitel ein, in dem die Fragestellung dieser Arbeit konkret vorgestellt wird.

6 Fragestellung

Aus der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Legasthenie ergeben sich einige Fragen und Lücken: Zwar gibt es einen relativ breiten Konsens darüber, was Legasthenie ist, wie man sie bei Kindern testet, wie oft sie bei Kindern vorkommt und wie man sie bei Kindern fördern und therapieren kann. Die Forschung und Literatur zum Thema Legasthenie bei Erwachsenen fällt hingegen sehr gering aus. Auch wenn ein paar Autoren und Autorinnen wie Brunsting sich in ihren Werken dem Thema widmen und Vorschläge zu Behandlungen oder Trainingskonzepten anbieten, ist es dennoch schwer in diesem Gebiet Fachliteratur zu finden. Selbst im Klassifikationssystem der WHO, dem ICD-10, erhält man den Eindruck, die Störung würde sich nach der Adoleszenz einfach auswachsen. Auch an anderen Stellen findet man nur dezente Hinweise auf den Verlauf und die Prävalenz von Legasthenie bei Erwachsenen, was paradox erscheint, da die Störung doch vom Großteil der Fachwelt als „unheilbar“ bzw. „nicht-therapierbar“ bezeichnet wird. Wenn sie jedoch wirklich nicht heilbar ist, sondern lediglich die Symptome durch Förderungen und Therapien gemildert werden können, was passiert dann mit den drei bis sechs Prozent (siehe Kap. 3.6.) der Kinder- und Jugendlichen mit Legasthenie, wenn sie erwachsen werden? Aus den Studien von Esser et al. (2002) wissen wir lediglich, dass sie oft einen Bildungsgrad erreichen, der nicht ihrem intellektuellen Niveau entspricht. Und die regelmäßig durchgeführte Studie des Deutschen Studentenwerkes weist darauf hin, dass zumindest ein kleiner Teil von ihnen studiert. Das besondere Interesse dieser Arbeit gilt den Studenten, die es trotz ihrer Teilleistungsschwäche schaffen zu studieren. Damit widersetzten sie sich zum einen den negativen Prognosen, die man aus der Studie von Esser et al. (2002) ziehen könnte, und den ganz normalen Hürden, die die Zulassung zu einem Studium in Deutschland mit sich bringt. Zentral für diese Arbeit sind dabei folgende Fragen:

1. Welche besonderen Probleme und Hindernisse ergeben sich für die Studenten bzw. wie beeinflusst die Legasthenie ihr Studium?
2. Welche Strategien und Techniken mussten sie möglicherweise entwickeln, um das Studium zu bewältigen?
3. Welchen Einschränkungen sehen sie sich zusätzlich in Anbetracht ihrer Legasthenie ausgesetzt?
4. Wie wurden sie in ihrer Kindheit gefördert?
5. Welche Unterstützung erhielten sie an den Hochschulen? Hatten alle einen Nachteilsausgleich? Falls ja, wie sah dieser aus?

6. Welche Veränderungen würden sie sich bezüglich der Unterstützung und der Möglichkeiten an den Hochschulen wünschen?
7. Gibt es allgemeinere Veränderungen, die sie sich bezogen auf ihre Legasthenie wünschen?

Mithilfe der Beantwortung dieser Fragen lassen sich vielleicht Schlüsse ziehen, warum es den Betroffenen gelungen ist trotz ihrer Legasthenie zu studieren. Eventuell lassen sich Gemeinsamkeiten bei den Probanden finden, die Hinweise auf protektive Faktoren oder besonders erfolgreiche Bewältigungsstrategien oder Förderungen liefern. Darüber hinaus ist es von Interesse, welche Symptome der Legasthenie die Betroffenen im Erwachsenenalter noch zeigen bzw. welchen Schweregrad diese aufweisen und wie sie sich sowohl inner- als auch außerhalb des Studiums konkret auswirken. Zudem könnten sich aus den Antworten Verbesserungsansätze für die Universitäten und die Hochschulen in Deutschland finden lassen.

Da die Fragen sehr offen gestaltet sind und die persönliche Meinung und Erfahrungen der Teilnehmer erhoben werden sollen, wurde ein qualitatives Interviewverfahren für diese Arbeit ausgewählt. Die Wahl der Methode sowie deren Planung und Durchführung wird in den nun folgenden Abschnitten näher erläutert.

7 Methodik

7.1 Auswahl des Verfahrens

Diese Forschungsarbeit handelt von den Herausforderungen, Schwierigkeiten, aber auch Wünschen und Lösungsvorschlägen von legasthenen Studenten in bzw. für deren studentischen und privaten Alltag. Dafür wurden Probanden mithilfe eines Aushangs (siehe Anhang A) an der Universität Magdeburg und der Hochschule-Magdeburg-Stendal gesucht. Diese Forschungsziele und Konstrukte lassen sich allerdings nur schwer operationalisieren. Zusätzlich sollen die Ergebnisse möglichst nah an der subjektiven Wahrnehmung der Probanden bleiben bzw. diese möglichst getreu widerspiegeln. Daher wurde ein qualitatives Interviewverfahren für diese Arbeit ausgewählt.

Da es in dieser Arbeit aber gezielt um die Lebenswelt der Studenten bezogen auf ihre Legasthenie geht und Abweichungen von diesem Thema vermieden werden sollen, wurde eine Interviewform mit einem Leitfaden gesucht. Zudem hatte im Vorfeld der Befragungen bereits eine erste Literatursuche zum Thema stattgefunden, wodurch Ideen, Vorstellungen und Hypothesen entstanden sind. Durch den Leitfaden und die vorab generierten Hypothesen verliert das Verfahren allerdings an Offenheit, da es teilweise standardisiert ist. Es hat auch einen stark ermittelnden Charakter, der wiederum der vermittelnden Funktion von qualitativen Interviews eher wider- und einem quantitativen Design entspricht (Bortz & Döring, 2006). Interviewverfahren, die streng induktiv und vermittelnd vorgehen, wie das narrative Interview, waren somit von vornherein ausgeschlossen (Lamnek, 2010). Das problemzentrierte Interview dagegen erscheint für das Anliegen der Arbeit gut geeignet. Es erlaubt sowohl deduktives Vorgehen, indem vom Forscher Hypothesen anhand wissenschaftlicher Vorüberlegungen getroffen werden können, als auch induktives Vorgehen, da die individuelle Wahrnehmung der Wirklichkeit des Befragten immer noch im Vordergrund steht (ebd.). Demzufolge gibt es dem Forscher die Möglichkeit, seine vorgefassten Hypothesen an der sozialen Realität der Befragten zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren (ebd.). Im nun folgenden Abschnitt wird die Vorgehensweise des problemzentrierten Interviews näher erläutert, um anschließend auf die Auswertungsmethode dieser Arbeit eingehen zu können.

7.2 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview zählt zu den analytischen Interviews. Das bedeutet, der Forscher untersucht die soziale Wirklichkeit, indem er die Aussagen von Befragten auf Basis von theoretischen Grundlagen beschreibt und analysiert (Lamnek, 2010). Dem Forscher ist es demnach gestattet, Hypothesen über die soziale Realität zu bilden, die er mithilfe von Interviewaussagen überprüfen kann. Dieses Vorgehen trägt dem Gedanken Rechnung, dass kein Forscher völlig offen einer Untersuchungsfrage begegnen kann. Laut Lamnek (2010) gehe ein Forscher immer bereits mit vorgefassten Ideen an das Forschungsthema heran, seien diese theoriegeleitet oder implizit. Diese Theorien und Gedanken kann der Interviewer in einem Leitfaden verarbeiten (Bortz & Döring, 2006). Die Konstruktion des Leitfadens und die Dichte bzw. Offenheit der Fragen ist dem Interviewer überlassen. So kann er Haupt- und Detailfragen generieren, die seine Vorüberlegungen wiedergeben (ebd.). Jedoch muss er darauf achten, die Fragen nicht zu streng zu formulieren, da qualitative Interviewverfahren stets versuchen, eine natürliche Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der sich die Befragten frei äußern (Mayring, 1990). Ist der Leitfaden bzw. sind die Fragen zu strikt formuliert, könnte sich der Interviewte ausgehorcht fühlen, was wiederum sein Antwortverhalten negativ beeinflussen könnte (ebd.). Außerdem reduziert ein zu stringentes Vorgehen entlang des Leitfadens die Möglichkeit, sowohl des Interviewers als auch des Befragten, neue und spontane Themen zu entwickeln und anzusprechen (Bortz & Döring, 2006). Dadurch könnten dem Forscher wichtige Themenaspekte aus dem sozialen Forschungsfeld verloren gehen (ebd.). Der Leitfaden soll dem Forscher demnach lediglich als theoretische Stütze dienen und ihm helfen, den Befragten wieder zur zentrierten Problemstellung zu führen, sollte dieser abschweifen (Mayring, 1990). Zusätzlich steigert er die thematische Vergleichbarkeit einzelner Interviews miteinander (Bortz & Döring, 2006). Der Leitfaden für diese Arbeit wurde daher bewusst kurz gehalten und enthält Fragen zu dem biografischen Hintergrund der Interviewpartner, den Auswirkungen der Legasthenie auf ihr Empfinden und ihr Studium, sowie ihre Änderungsvorschläge für die Hochschulen und Wünsche für die Zukunft (siehe Anhang C).

Zusätzlich zum Leitfaden kann beim problemzentrierten Interview zu Beginn ein Kurzfragebogen zum Einsatz kommen, der komprimierte Fragen z.B. zur Herkunft und Familie der Befragten enthält. Durch die Beschäftigung mit den einleitenden Fragen des Kurzfragebogens soll der Interviewte in den zentrierten Problembereich eingeführt und zur

ersten inhaltlichen Auseinandersetzung angeregt werden (Lamnek, 2010). Sollte dies durch den Kurzfragebogen nicht gelingen, kann der Interviewer durch Erzählbeispiele die narrative Phase der Befragten anregen (ebd.). Der Kurzfragebogen für die im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews befindet sich im Anhang B und umfasst allgemeine Fragen zur Person des Interviewten (Alter, Staatsangehörigkeit, Studium, Interviewerfahrung) und Fragen zu seiner Familie (Alter, Beruf, Anzahl der Geschwister). Einleitend wurden vor Gesprächsbeginn immer die offene Art der Interviewführung sowie das Thema der Befragung den Probanden erläutert.

Durch die letzte Frage des Kurzfragebogens, die sich auf weitere Fälle von Legasthenie in den Familien der Befragten bezieht, wurde eine Überleitung zum eigentlichen Interview und zum Leitfaden geschaffen. Die Studenten leiteten zumeist selbst nach der Frage zur Entdeckung ihrer eigenen Legasthenie – erste Frage des Leitfadens – oder zu anderen Themenbereichen ihrer Legasthenie über.

Um die soziale Wirklichkeit der Befragten möglichst korrekt zu erfassen bzw. um die Aussagen nicht fehlzuinterpretieren stehen dem Interviewer nach Lamnek (2010) beim problemzentrierten Interview drei Mittel zur aktiven Verständniserzeugung zur Verfügung:

1. Zurückspiegelung: Der Forscher gibt in eigenen Worten die Aussagen des Befragten wieder, wodurch dieser die Interpretationen des Interviewers kontrollieren und berichtigen kann.
2. Verständnisfragen: Mit Verständnisfragen ist es dem Interviewer möglich widersprüchliche oder ausweichende Äußerungen anzusprechen und den Befragten zu klareren Statements zu bewegen.
3. Konfrontation: Der Forscher kann ebenfalls den Befragten mit möglichen Widersprüchen oder ausweichenden Äußerungen konfrontieren, um eine Klärung zu erhalten. Dies muss allerdings sensibel geschehen, da es ansonsten das Interviewverhalten des Befragten negativ beeinflussen könnte.

Während der Interviews mit den Studenten wurde versucht, zumindest die ersten beiden Methoden der aktiven Verständniserzeugung anzuwenden. Allerdings ergaben sich diese durch die natürliche Atmosphäre der Gespräche oftmals von allein.

Im Anschluss an die Interviews ist der Forscher dazu angehalten, ein Postskriptum für jedes Interview anzufertigen. In einem solchen Postskript (siehe Anhang D) werden sowohl die Gesprächsinhalte vor und nach dem Interview sowie das Verhalten des Inter-

viewten als auch des Interviewers festgehalten (ebd.). Sollten sich dabei weitere Hinweise oder interessante Aussagen ergeben, können diese in den Auswertungsprozess mit einfließen (ebd.).

Die Auswertung des problemzentrierten Interviews anhand des transkribierten Interviews erfolgt in drei Schritten. Zunächst findet eine methodologische Kommentierung statt. Anschließend entwickelt jedes Mitglied des Forscherteams unabhängig von den anderen eine Interpretation der Texte, wodurch im letzten Schritt eine vergleichende Systematisierung der Interpretationen durchgeführt wird (ebd.) Da sich dieses Auswertungsdesign klar auf ein Forschungsteam ausrichtet, war es für diese Masterarbeit ungeeignet. Es musste stattdessen eine Auswertungsmethode gewählt werden, durch die das analytische Wesen des problemzentrierten Interviews nicht verloren geht, die aber von einem einzelnen Forscher durchführbar ist. Am adäquatesten erschien hierfür die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, welche der nächste Abschnitt beleuchtet.

7.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews dieser Arbeit basiert auf dem Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sowie den Ausführungen von Kuckartz zu dieser Methode.

Laut Mayring (1990) liegt die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse in ihrem kontrolliert-strukturierten Vorgehen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse lasse sich das Datenmaterial in Einheiten zerlegen, welche dann schrittweise analysiert werden (ebd.). Schwerpunkt bei der Analyse bilden die bereits vorher anhand des Literaturstudiums entwickelten Kategorien (ebd.).

Bevor mit der Analyse begonnen werden kann, müssen die Interviews transkribiert werden. Die Interviews liegen für diese Arbeit in Form von digitalen Sprachaufzeichnungen vor. Alle Probanden wurden vor Beginn des Interviews nach ihrem Einverständnis für die Aufnahmen gefragt. Bei der Transkription wurde keine Software benutzt. Es wurde aber darauf geachtet, den Wortlaut der Probanden möglichst getreu wiederzugeben. Das bedeutet, dass in den Transkripten auch Umgangssprache und Wortkreationen der Befragten auftauchen. Auf Pausen oder andere Reaktionen der Interviewten wird in den Transkripten nur hingewiesen, wenn diese für den bisherigen Verlauf des Interviews auffällig erschienen (siehe beigegefügte CD).

Die Auswertung der Transkripte nach Mayring vollzieht sich dann in drei Schritten. Am Anfang steht die zusammenfassende Inhaltsanalyse. In diesem ersten Teil werden die

Aussagen der Befragten zunächst paraphrasiert, d.h. das Transkript wird in Textabschnitte eingeteilt, welche dann gekürzt zusammengefasst werden (Bortz & Döring, 2006). Dabei werden nur Textabschnitte paraphrasiert, die für die Forschungsfrage relevant sind. Des Weiteren hat der Forscher darauf zu achten, möglichst nah am Originaltext zu bleiben und Interpretationen in diesem Teil der Auswertung noch zu vermeiden (Kuckartz, 2012). Paraphrasen, die sich inhaltlich ähneln, können zusammengefasst werden (ebd.). Originaltext und Paraphrasierungen lassen sich am besten in einer sogenannten Profilmatrix darstellen (ebd.), siehe die beigegefügte CD. Im zweiten Schritt können unklare Textabschnitte, z.B. Wörter, Begriffe oder Sätze, anhand anderer Textstellen oder Hintergrundinformationen über den Befragten erklärt bzw. expliziert werden (Bortz & Döring, 2006). Dies war allerdings für die hier geführten Interviews nicht notwendig, weshalb dieser Schritt in der Dokumentation der Auswertung nicht auftaucht. Am Ende steht die strukturierende Inhaltsanalyse, bei der die Paraphrasen nun entlang der in der Theorie gebildeten Kategorien ausgewertet werden (ebd.). Die strukturierende Inhaltsanalyse kann in drei Varianten durchgeführt werden:

1. Inhaltliche Strukturierung. Bei dieser Variante werden bestimmte Themen und Inhalte herausgearbeitet.
2. Typisierende Strukturierung. Hier werden nur mehrfach auftretende und theoretisch interessante Merkmalsausprägungen typenbildend analysiert.
3. Skalierende Strukturierung. Dabei werden lediglich die Merkmalsausprägungen auf Ordinalskalenniveau ausgewertet (ebd.).

Da diese Arbeit vor allem die Realität für legasthene Studenten aus deren Sichtweise beschreibt und sich bei der Analyse auf deren Themen und Argumente konzentriert, kommt am ehesten die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse in Frage (Kuckartz, 2012). Für diese Art der Auswertung müssen anfangs Hauptkategorien gebildet werden, wobei sich diese zumeist aus der Forschungsfrage ableiten lassen (ebd.). In dieser Arbeit bilden daher die Themen des Kurzfragebogens und des Leitfadens, welche die Forschungsfragen abbilden, die Hauptkategorien (siehe Anhang G). Jedoch können sich während des Durcharbeitens der Interviews weitere Themen und Kategorien herausstellen, die der Forscher im Vorfeld nicht mitbedacht hat (ebd.). Darauf folgend werden die Paraphrasen den Hauptkategorien zugeordnet. Indes können in verschiedenen Textabschnitten mehrere Themen angesprochen werden. Daher ist zeitweise eine Mehrfachcodierung notwendig (ebd.). Anschließend werden alle Textstellen zusammengestellt, die der gleichen Hauptkategorie

zugeordnet werden können (ebd.). Mitunter müssen nun Subkategorien anhand des Materials für die einzelnen Hauptkategorien festgelegt werden, um den Themen gerecht zu werden (ebd.). Nun muss gegebenenfalls das gesamte Material noch einmal durchgearbeitet werden, da sich in der ersten Phase weitere Kategorien ergeben oder sich deren Definitionen verändert haben (ebd.). Auch hier lassen sich die Ergebnisse am besten in einer Tabelle darstellen (siehe beigefügte CD). Dabei bilden die Haupt- und Subkategorien die Spalten und die paraphrasierten Textabschnitte die Zeilen (ebd.). Mithilfe dieser Tabelle lassen sich dann alle Aussagen einer Person zu einer Kategorie überblicken und eine kategorienbezogene Fallzusammenfassung schreiben, die klar festhält, was Person A zur Kategorie 1 ausgesagt hat (ebd.). Diese kategoriebezogenen Fallzusammenfassungen eignen sich anschließend, um die einzelnen Fälle miteinander themenbezogen zu vergleichen (ebd.). Zuletzt werden die Aussagen, Kategorien und Subkategorien verglichen und interpretiert. An diesem Punkt darf der Forscher nun seine eigenen Vermutungen und Interpretationen des Materials einbringen (ebd.). Bei kleinen Stichproben können alle Fälle miteinander hinsichtlich der Forschungsfrage analysiert und verglichen werden (ebd.). Da die Teilnehmerzahl dieser Arbeit gering ist, sollte jedem der Befragten Raum in dieser Arbeit gegeben werden. Aus diesem Grund befinden sich, neben dem Vergleich der Aussagen entlang der Kategorien, im Ergebnisteil ausführlichere Fallzusammenfassungen jedes Befragten. Auf diese Weise soll jeder der Interviewpartner für seine Geschichte und Mitarbeit gewürdigt werden, weshalb sie ganz zu Beginn des Ergebniskapitels stehen.

7.4 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Wie für quantitative Forschungsmethoden gelten Objektivität, Reliabilität und Validität – von Kuckartz (2012) als Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit bezeichnet – als Gütekriterien für qualitative Verfahren. Gleichwohl sind die Kriterien dem qualitativen Paradigma angepasst und teilweise umformuliert (Bortz & Döring, 2006).

Der Begriff Objektivität bezieht sich immer auf den interpersonellen Kontext, d.h. verschiedene Forscher müssen anhand derselben Untersuchungsmethoden und Auswertungsverfahren zu den gleichen Ergebnissen gelangen (ebd.). Dies kann erreicht werden, indem der gesamte Forschungsprozess möglichst detailliert beschrieben und dargelegt wird (ebd.). Bei quantitativen Verfahren wird sie zudem durch eine strenge Standardisierung gewährleistet. So wird eine hohe Durchführungsqualität z.B. dadurch erreicht, dass standardisierte Fragebogeninstruktionen dem Interviewer keinen individuellen Spielraum las-

sen (ebd.). Bei qualitativer Forschung aber ist gerade dieser Spielraum erwünscht (ebd.). Der Forscher muss, damit sich der Befragte wohlfühlt und sich wirklich offen äußern kann, individuell auf diesen eingehen dürfen (ebd.). Daher ist ein spontanes Umformulieren der Fragestellung, ohne dabei deren Sinn zu verfälschen, bei qualitativen Interviews durchaus möglich (ebd.). Die Objektivität eines Verfahrens und der Interpretationen wird bei qualitativen Verfahren eher als Intersubjektivität bezeichnet, wonach die Interpretationen mehrerer Forscher, bei denselben Interviews, übereinstimmen müssten (Legewie, 2005). Je mehr Interpretationen eines Interviews vorliegen und je mehr diese übereinstimmen, desto größer ist die Reliabilität der Gesamtinterpretationen und damit der qualitativen Forschungsergebnisse (ebd.).

Wenn keine Übereinstimmung der Interpretationen erreicht werden kann, wird dies allerdings in der qualitativen Sozialforschung mehr als Validitätsproblem angesehen (Bortz & Döring, 2006), weshalb darauf später in diesem Kapitel, in Bezug auf diese Arbeit, noch einmal eingegangen wird. Somit ist eine Interpretationsobjektivität bei qualitativen Untersuchungen vor allem durch eine genaue Dokumentation der einzelnen Auswertungs- und Analyseschritte zu gewährleisten (ebd.). Auf diese Weise legt der Forscher offen dar, wie er zu seinen Interpretationen der Interviewaussagen gelangt ist (ebd.). Daher befinden sich alle Auswertungsschritte dieser Arbeit im Anhang und der beigefügten CD.

In quantitativen Studien bedeutet Reliabilität, wie genau ein Test das interessierende Merkmal misst. Dies kann z.B. durch die Retestreliaibilität bzw. die Wiederholungstestreliaibilität festgestellt werden (ebd.). Einige Vertreter qualitativer Forschung lehnen diese Form der Zuverlässigkeitsprüfung z.B. durch Wiederholung allerdings ab, da sie die Einmaligkeit sozialer Begegnungen außer Acht lasse (ebd.). Jedoch kann Reliabilität in Form von Reproduzierbarkeit durchaus auch bei qualitativen Verfahren gemessen werden. Schließlich sollte eine Merkmalsausprägung, die über die Zeit relativ stabil sein sollte, wie ein Persönlichkeitsmerkmal oder eine Charaktereigenschaft, auch in einer späteren Befragung erfasst/erfragt werden können (Legewie, 2005). Einige Wochen nach den Interviews fand im Rahmen dieser Arbeit ein Gruppentreffen mit den Befragten statt. Die Probanden wurden im Anschluss an die Interviews nach einem solchen Treffen befragt und hatten übereinstimmend ihr Interesse daran geäußert. Das Treffen fand in den privaten Räumen der Interviewerin statt und wurde nicht aufgezeichnet, da es vor allem den Befragten als Kennenlern- und Austauschmöglichkeit dienen sollte. Von den sechs Probanden erschienen vier zum Gruppentreffen. Während der Gespräche bestätigten die vier Befragten viele der Hauptaussagen, die sie während der Interviews trafen. Die Übereinstimmung der Aus-

sagen während der Interviews und des Gruppentreffens könnte man zumindest zum Teil als Wiederholungsreliabilität ansehen, wodurch ein gewisses Maß an Reliabilität für diese Arbeit als gegeben betrachtet werden kann.

Die Validität bzw. die Gültigkeit gilt sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung als wichtigstes Gütekriterium (Bortz & Döring, 2006). Hierbei wird in interne und externe Validität unterschieden (ebd.). Die Validitätsprüfung des Datenmaterials beinhaltet unter anderem die Frage nach der Authentizität und Ehrlichkeit der Interviewaussagen (ebd.). Diese lässt sich dadurch beurteilen, wie sich die Befragten während des Interviews verhalten und geäußert haben (ebd.). Lassen sich dabei Widersprüche in den Aussagen oder Auffälligkeiten in den Verhaltensweisen der Probanden finden, spricht dies nicht für eine hohe Validität der Interviewaussagen (ebd.). Einfluss auf die Authentizität des Befragten hat in hohem Maß das Verhalten des Interviewers und die Naturalizität der Erhebungssituation (Lamnek, 2010). Die Art der Kommunikation muss daher sehr alltagsnah sein. Verstellt sich der Forscher oder sorgt er für eine unnatürliche Kommunikationssituation, beeinflusst dies automatisch die Natürlichkeit und Authentizität der Interviewten (ebd.). Für Legewie (2005) spielt auch die Beziehung zwischen den Interviewten eine große Rolle, beispielsweise inwieweit Vertrauen vonseiten des Befragten zum Interviewer aufgebaut werden konnte. Sowohl bei der Durchführung als auch der Auswertung konnten bei keinem der Interviews Widersprüche in den Aussagen oder dem Verhalten der Befragten festgestellt werden. Die Studenten hatten sich alle freiwillig und aus einem inneren Antrieb heraus für die Befragung gemeldet und allen war das Thema sehr wichtig, wodurch auch die Ehrlichkeit der Aussagen als gegeben angesehen werden kann. Da die Interviews alle bei den Probanden zu Hause stattfanden und sich die Gesprächsatmosphäre vor dem Beginn der Aufzeichnungen locker gestaltete, kann auch die Natürlichkeit der Erhebungssituation als gegeben betrachtet werden. Dadurch, dass das Interview immer zwischen zwei Studenten stattfand und das eigene Interesse und die Wichtigkeit des Themas immer im Vorfeld klargestellt wurde, bestand zwischen Interviewer und Befragtem in dieser Arbeit immer eine Beziehung auf Augenhöhe. Durch die Eigenerfahrungen mit Legasthenie vonseiten der Interviewerin und dem daraus resultierenden Verständnis für die Situation der Probanden, konnte ein entsprechendes Vertrauen in der Interviewsituation aufgebaut werden. Allerdings erwies sich die Interviewdurchführung bei einigen Teilnehmern schwieriger als bei anderen. Obwohl sie alle bereits Interviewerfahrungen und teilweise im Rahmen ihres Studiums mit dem Konzept qualitativer Methoden Kontakt hatten sowie ihnen die Vorgehensweise des problemzentrierten Interviews im Vorfeld er-

klärt wurde, waren die meisten von ihnen sehr stark vom Nachfragen und der Leitung der Studienleiterin abhängig. So entstand in mehreren der Interviews oftmals eine direkte Frage-Antwort-Situation, die dem Prinzip der Naturalizität zwar widerspricht, aber für die Studienleiterin keine negative Auswirkungen auf die Interviewsituation, das Antwortverhalten der Teilnehmer oder die Ergebnisse hatte.

Darüber hinaus wird u.a. bei der Auswertung des Datenmaterials zwischen interner und externer Validität unterschieden. So zählt zu der internen Validität die Gültigkeit von Interpretationen bzw. die Frage, ob sich die Interpretation tatsächlich aus dem vorliegenden Datenmaterial ableiten lässt (Bortz & Döring, 2006). Auch hierfür kann man die präzise Darstellung der Auswertungsschritte und die Konsensbildung innerhalb des Forscherteams heranziehen (ebd.). Zwar stand dieser Untersuchung kein großes Forscherteam zur Verfügung, jedoch kann an dieser Stelle wieder auf das Gruppentreffen mit den Befragten verwiesen werden, da bereits dort eine interpersonelle Konsensbildung stattgefunden hat. Die Ideen und Interpretationen, die bis zu dem Zeitpunkt bereits entstanden waren, wurden sozusagen direkt mit den Befragten abgeglichen, wodurch ein noch besseres Verständnis der Interviewinhalte generiert werden konnte. Zuletzt muss noch die externe Validität angesprochen werden. Die externe Validität bezieht sich auf die Generalisierbarkeit von Untersuchungsergebnissen auf andere Personen oder Stichproben (Bortz & Döring, 2006). Bei quantitativen Studien wird dies meist durch Mittelwerten großer standardisierter Stichproben erreicht (ebd.). In qualitativen Studien mit einer kleinen Stichprobengröße kann hingegen das Konzept der exemplarischen Verallgemeinerung angewendet werden (ebd.). Dabei können detaillierte Fallbeschreibungen repräsentativer Einzelfälle als typische Beispiele für eine bestimmte Gruppe gelten (ebd.). Der Anspruch auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Arbeit gestaltet sich, wie in den meisten Studien mit einer geringen Stichprobengröße, als schwierig. Dennoch kann man die sechs hier interviewten Studenten zumindest als akzeptable Repräsentanten legasthener Studenten an der Universität und Hochschule Magdeburg-Stendal betrachten. Dies gründet sich vor allem auf den Gemeinsamkeiten der Befragten hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Probleme aufgrund der Legasthenie, die bei der Auswertung der Interviews festgestellt werden konnten. Im Anschluss an dieses Kapitel folgt nun der Ergebnisteil dieser Arbeit. Zunächst werden die Interviewpartner, wie bereits beschrieben, vorgestellt, um im Anschluss die Interviewergebnisse entlang der gefundenen Kategorien aufzuzeigen.

8 Ergebnisse

Alle Namen der hier genannten Personen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

8.1 Fallzusammenfassungen

8.1.1 Fallzusammenfassung Janine

Janine sei zusammen mit ihrer Zwillingsschwester, einem älteren Bruder und den gemeinsamen Eltern in der DDR aufgewachsen. Ihre Eltern hätten erst spät Kinder bekommen. Ihre Mutter sei zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit mehreren Jahren verstorben gewesen. Ihre Mutter habe bei der Post und ihr Vater beim Stahlbau gearbeitet. Neben ihr selbst hätten auch ihre Schwester und ihr Vater Probleme beim Lesen und Schreiben, ihr Vater beispielsweise könne gar nicht lesen. Dafür bewiesen ihr Bruder und ihre Mutter ein gewisses sprachliches Talent. Ihre Mutter habe sogar Gedichte geschrieben, was sie jedoch erst nach deren Tod erfuhr. Schon in der Schule seien Janines Probleme mit der Schriftsprache negativ aufgefallen. Allerdings hätten weder ihre Lehrer noch ihre Eltern dies auf eine Legasthenie zurückgeführt. Zwar hätten ihre Eltern stets auf eine gute Bildung ihrer Kinder bestanden und diese als wichtig empfunden, hätten aber gleichzeitig die schulischen Bemühungen allein in den Händen ihrer Kinder gelassen. Janines Vater habe zudem ihre mangelnden Deutschfähigkeiten als nicht relevant empfunden, da sie diese, seiner Ansicht nach, im späteren Berufsleben nicht gebrauchen müsse. Dies habe in seinem Fall nämlich zutreffen. Obwohl ihre Mutter viel gelesen habe, sei in ihrer Kindheit nie vorgelesen worden. Dafür habe der Vater vor dem Schlafengehen den Kindern stets Fakten und Theorien aus Wissenschaft und Forschung vorgetragen und kindgerecht erklärt. Durch diese Erzählungen sei in ihr das Interesse für Wissenschaften entstanden, jedoch nie die Leidenschaft zum Lesen.

Während der Schulzeit habe sie vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern gute Noten erhalten. Wenn im Deutschunterricht Bücher gelesen werden sollten, habe sie die guten Schüler in diesem Fach abgefangen und über den Inhalt der Bücher ausgefragt, um im Unterricht mitarbeiten zu können. Als Gegenleistung habe sie diesen Schülern z.B. in Mathematik ausgeholfen. Im Abitur, welches sie zunächst gar nicht habe machen wollen, seien ihre schlechten Rechtschreibleistungen ebenfalls aufgefallen, da ihre Texte inhaltlich aber immer sehr gut gewesen seien, habe sie trotzdem gute Noten bekommen. Ihr Englischlehrer habe sie allerdings direkt nach einer Legasthenie-Diagnose gefragt, habe ihr

dies aber als psychische Störung beschrieben. Da sie sich selbst nicht als psychisch krank empfand, lehnte sie den Verdacht ihres Lehrers vehement ab.

Zu ihren besonderen Stärken zähle zum einen ihr überdurchschnittliches räumliches Vorstellungsvermögen und zum anderen ihr besonders gutes technisches Verständnis.

Ihr Diplomstudium der Ingenieursökologie habe sie zuerst nicht absolvieren wollen, da sie sich vor dem vielen Lesematerial gefürchtet habe. Da jede ihrer Bewerbungen um eine Lehre abgelehnt worden sei, habe sie keine Wahl gehabt. Heute würde sie die Studienzzeit als die glücklichste ihres Lebens bezeichnen, weil in ihrem Studienfach viel kritisches Denken und ein wissenschaftlicher Diskurs gefordert worden sei. Hier habe sie sich geholfen, indem sie stets die mündlichen Vorträge bei Gruppenarbeiten übernommen habe und ihre Arbeiten habe gegenlesen lassen. Ihr sei außerdem zugutegekommen, dass kaum Klausuren in ihrem Studienfach geschrieben worden seien. Hinweise auf ihre schlechte Rechtschreibung habe sie auch während des Studiums ignoriert. Sie habe sich mit dem Gedanken beruhigt, dass sie es mit einer solchen Störung nie so weit hätte schaffen können.

Nach ihrem Studium habe sie keine Arbeit in ihrem Bereich gefunden, was sie heute ebenfalls auf die wahrscheinlichen Rechtschreibfehler in ihren Bewerbungen beziehe. Hinzu kam die schlechte Vermittlung durch ihre Betreuerin bei der Agentur für Arbeit, welche, wie sie später habe herausfinden müssen, nicht für die Vermittlung von Akademikern zuständig gewesen sei. Deshalb habe sie zehn Jahre in kleineren Jobs verbracht, unter anderem sei sie jahrelang LKW gefahren. In ihrem letzten Job habe sie dann ein Burn-Out mit einem zusätzlichen Trauma erlitten, nachdem sie sich zunächst überarbeitet habe und dann den Unfall eines Kollegen habe miterleben müssen. Erst durch die Therapie, die sie im Anschluss erhalten habe, sei sie zu einem Institut für Legasthenie gegangen und habe sich testen lassen. Heute sei sie froh über diese Entscheidung und die Diagnose. Die Lerntherapie, die sie absolviere, habe ihr bereits sehr geholfen, wodurch sie Schriftsprache für sich ganz neu entdeckte. Ihre Psychologin habe sie zudem dazu animiert ihr Studium wieder aufzunehmen, um wieder in den Beruf reinzukommen, den sie erlernt habe. Sie habe nicht gewusst, dass sie in ihrem Studium Anspruch auf einen Nachteilsausgleich habe. Sie würde diesen beantragen, sollte sie feststellen, dass in ihrem Masterstudiengang viele schriftliche Klausuren oder Multiple-Choice-Tests gefordert seien. Ihre schriftlichen Leistungen hätten sich zwar verbessert, jedoch passierten ihr noch zu viele Fehler, die ihre Texte nachteilig beeinflussen würden.

Heute bedaure sie, dass ihre Eltern sie in Bezug auf ihre Fähigkeiten im Lesen und Schreiben zu sehr allein gelassen hätten. Für die Zukunft würde sie sich wünschen, dass Menschen weniger auf ihre Schwächen reduziert werden bzw. jemand, der nicht richtig lesen und schreiben kann, nicht automatisch als dumm gilt. Auch in Bewerbungsverfahren für einige Berufe würde sie sich wünschen, dass weniger auf die Rechtschreibung der Bewerber, denn auf ihre Kompetenzen im Fachbereich geachtet würde.

8.1.2 Fallzusammenfassung Johannes

Johannes sei der einzige Sohn seiner Eltern und sei zusammen mit einer großen Schwester in Deutschland aufgewachsen. Die ältere Schwester befände sich derzeit in der Facharzt-ausbildung, seine Mutter sei ebenfalls Ärztin und sein Vater Ingenieur. Während seiner Schulzeit seien bereits seine mangelnde Rechtschreibung und seine schlechte Handschrift in Klassenarbeiten aufgefallen. Allerdings hätten weder seine Eltern noch seine Lehrer dies je auf eine mögliche Störung zurückgeführt. In Johannes' Familie seien auch keine weiteren Fälle bekannt, lediglich einer seiner Cousins zeige ähnliche Anzeichen. Erst während seines Studiums habe einer seiner Dozenten, nachdem er eine Klausur nicht bestanden habe, den Verdacht gegenüber Johannes geäußert, seine schlechte Rechtschreibung könne mit einer Legasthenie zusammenhängen. Daraufhin habe Johannes selbst recherchiert und mit seinen Eltern gesprochen. Zunächst habe er sich sehr allein gelassen gefühlt, bis er sich Unterstützung bei der Familie Bayer geholt habe, welche im Landesverband für Legasthenie aktiv sei. Er sei schließlich selbst zu einer ortsansässigen Klinik gefahren und habe sich testen lassen. Bei der Testung habe man ihn sowohl auf Legasthenie als auch Dyskalkulie überprüft, wobei letztendlich nur eine Legasthenie bei ihm festgestellt worden sei. Allerdings habe Johannes nur Probleme mit der Rechtschreibung, Lesen bereite ihm keine Schwierigkeiten. Im Gegenteil lese er sogar sehr gerne und habe sich dadurch schon früh ein gutes Allgemeinwissen angeeignet. Seiner Wissbegierde habe er es nach eigener Ansicht auch zu verdanken, dass er in der Schule keine größeren Probleme durch seine Legasthenie gehabt habe. Zwar seien seine schriftlichen Arbeiten nicht gut bewertet worden, dafür habe er aber durch viele Vorträge, sein gutes Allgemeinwissen und seine rege Beteiligung am Unterricht trotzdem beweisen können, dass er den Lehrstoff verstanden habe. Auch während seines einjährigen Schuljahres in den USA habe er keine Probleme gehabt und habe zu den besseren Schülern gezählt. Nach der Schule habe er zunächst ein FSJ gemacht und anschließend ein Semester BWL studiert. Da er die Prüfungen des ersten Se-

mesters nicht bestanden habe, sei er in sich gegangen und erst in den Studiengang Geschichte und schließlich zur Soziologie gewechselt. Diese sei sein Steckenpferd und er nutze die Techniken, die er während des Studiums erlernt habe auch gerne im Alltag während der Kommunikation mit anderen Menschen. So könne er die Körpersprache sehr genau lesen und wisse, wie er mit bestimmten Personen und Situationen umgehen müsse. Zum Zeitpunkt des Interviews sei Johannes bereits mit seinem Studium fertig gewesen. In der Studienzeit seien ihm vor allem Hausarbeiten sehr schwer gefallen. Mit kürzeren Ausarbeitungen und Vorträgen habe er keine Probleme gehabt. Generell habe er die größten Probleme mit dem Schreiben, wenn er dabei unter Druck stehe. Verspüre er diesen nicht, zeichne sich dies gleich in seinen Texten ab und seine Rechtschreibung sei besser. Einen Nachteilsausgleich habe er während seines Studiums nicht beantragen wollen. Zwar habe er über die Möglichkeit nachgedacht, habe es dann aber sein lassen, da er bis zu dem Zeitpunkt auch ohne zurechtgekommen wäre. Außerdem habe er nicht gewusst, ob ein Nachteilsausgleich in seinem Zeugnis vermerkt worden wäre. Dies habe er unbedingt vermeiden wollen, da er sich dann weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechne. Er würde auch nie während eines Bewerbungsgesprächs auf eine Schwäche hinweisen. Im Allgemeinen wüssten auch nur seine Familie und engsten Freunde von seiner Legasthenie. Bekannten oder Kommilitonen würde er nicht davon erzählen, da er eine Stigmatisierung fürchte. Seine Dozenten habe er jedoch immer auf seine Schwäche hingewiesen. Vor allem vor Klausuren sei er oft in die Sprechstunden gegangen und habe seine Situation erklärt. Die Dozenten seien dann stets offen und unterstützend gewesen. Heute verwundere ihn sehr, warum seinen Lehrern die Legasthenie nicht schon früher aufgefallen sei. Frau Bayer beziehe dies zum Großteil auf seine besonderen Kompensationstechniken. Er habe sich schon sehr früh Wörter Buchstabe für Buchstabe eingeprägt. Andere Kinder seines Alters hätten die Schreibweise der Wörter heraushören können. Da ihm dies nicht gelungen sei, habe er seine eigene Technik entwickelt und die Wörter strikt auswendig gelernt. Darüber hinaus verfüge er über ein sehr gutes geografisches und Langzeitgedächtnis. Zudem sei er sehr kreativ und nehme im Alltag viel mehr Details als seine Mitmenschen wahr. Die verschärfte Wahrnehmung sei aber sehr anstrengend, weshalb er sich regelmäßig Ruhepausen gönnen müsse.

Zukünftig wünsche er sich, dass die Gesellschaft mehr für das Thema Legasthenie sensibilisiert werde, um Vorurteile abzubauen und den Blick für die Talente und besonderen Fähigkeiten von Legasthenikern zu schärfen. Aus diesem Grund engagiere er sich aktiv

u.a. beim Bundesverband für Legastheniker. Des Weiteren sollten die Universitäten seiner Ansicht nach einen offeneren Umgang mit dem Thema fördern und Raum für Gruppentreffen von Betroffenen anbieten. Er selbst kenne keine Legastheniker in seinem Alter, würde sich den Austausch mit diesen, das Lernen voneinander und die gegenseitige Unterstützung wünschen.

8.1.3 Fallzusammenfassung Kathrin

Kathrin sei zusammen mit einer jüngeren Schwester und ihren beiden Eltern in Deutschland aufgewachsen. Ihre Mutter und ihr Vater arbeiteten als Sonderpädagogin und Sozialpädagoge. Ihre jüngere Schwester studiere Biologie. Sie sei der einzige dokumentierte Fall von Legasthenie in ihrer Familie, allerdings hege ihr Vater schon lange den Verdacht ebenfalls Legastheniker zu sein. Es bestehe bei ihm der Wunsch an einer diagnostischen Untersuchung teilzunehmen. Da die meisten Tests auf Kinder ausgerichtet seien, sei dies aber schwierig.

Kathrin habe zwei Grundschulen besucht. Die erste sei eine freie Schule gewesen, an der die Kinder viel selbstständig hätten lernen müssen. Da ihre Arbeit nur selten kontrolliert worden sei, habe sie sich viel um das Lesen- und Schreibenlernen gedrückt und stattdessen Mathematik gelernt. Ab der dritten Klasse habe sie dann eine Regelschule besucht, sei aber dort aufgrund ihrer mangelnden Leistungen im Lesen, Schreiben und Leseverständnis schnell zurückgefallen. Gemeinsam mit ihren Eltern und einer Schulpsychologin habe sie sich dann dafür entschieden die vierte Klasse zu wiederholen. Bereits während der ersten Schuljahre sei sie einer Schulpsychologin wegen des Verdachts auf Legasthenie vorgestellt worden. Die Psychologin habe dann aber, mit Verweis auf ihre offensichtlich hohe Intelligenz, eine Legasthenie ausgeschlossen. Erst in der siebten Klasse, nachdem sich ihre Leistungen vor allem durch die Fremdsprachen Englisch und Französisch deutlich verschlechterten, sei sie erneut einer Psychologin in Braunschweig vorgestellt worden, welche die Legasthenie diagnostizierte. Zu diesem Zeitpunkt habe sich Kathrin oft dümmer als ihre Mitschüler gefühlt und vor allem vor Tests starke Bauchschmerzen entwickelt. Infolge der Diagnose habe sie einen Nachteilsausgleich und eine vom Jugendamt finanzierte Therapie erhalten. In der Therapie habe sie gelernt, die Schreibweise von Wörtern durch richtige Silbentrennung, die Verlängerung, das Ableiten und richtiges Hören herzuleiten. Außerdem habe die Therapeutin ihr Selbstbewusstsein aufgebaut, wodurch es ihr möglich gewesen sei, offen mit ihrer Schwäche umzugehen. Ihre Leistungen seien dadurch besser

geworden und auch das Abitur habe sie, obwohl sie nach der zehnten Klasse keinen Nachteilsausgleich mehr erhalten habe und trotz mangelnder Rechtschreibung, geschafft. Da ihre Eltern abends immer vorgelesen und sie Harry Potter für sich entdeckt habe, sei auch die Leidenschaft für das Lesen früh bei ihr entstanden. Zwar habe es ihr in der Schule oft viel Mühe bereitet, sei mit Tränen verbunden gewesen und obwohl sie auch heute noch fehlerhaft und langsam lese, sei es für sie mittlerweile kein großes Problem mehr. Hingegen empfinde sie ihre Rechtschreibung und ihre Englischkenntnisse als problematisch.

Die Entscheidung zu studieren sei nach dem Abitur sehr schnell gefallen. Allerdings seien Studiengänge, in denen viel Englisch vorkommt, generell ausgeschlossen worden. Sie habe sich stattdessen für ein Wirtschaftsingenieurlogistikstudium entschieden und sei mit der Entscheidung sehr glücklich. Da in ihrem Studium viel Mathematik und wenig Hausarbeiten gefragt seien, habe sie keine größeren Probleme durch ihre Legasthenie. Einen Nachteilsausgleich habe sie nicht beantragen wollen, da sie auch das Abitur ohne geschafft habe. Schriftliche Texte lasse sie vor der Abgabe korrekturlesen und bei Gruppenarbeiten gebe sie ihre Schwäche offen zu und biete stattdessen an, die Vorträge zu übernehmen. Allgemein gehe sie mit ihrer Legasthenie sehr offen um und erfahre dadurch überwiegend positive und unterstützende Reaktionen aus ihrem Umfeld. Kathrin habe jedoch bereits in der Schule oft ihren Mitschülern und Lehrern erklären müssen, was eine Legasthenie ist und wie sie sich auswirkt. Dies habe sich auch im Studium nicht geändert. Ihr sei anhand der Reaktionen aufgefallen, dass immer noch viele Legasthenie mit Dummheit verbinden, vor allem da die Leute oft erstaunt seien, dass sie überhaupt das Abitur geschafft habe.

Zwar habe Kathrin im Studium keine großen Probleme durch ihre Legasthenie, aber ihre geringen Englischkenntnisse, ihren Wortschatz sowie Lese- und Schreibleistungen betreffend, bedaure sie. Sie hege den Wunsch, diese Leistungen durch einen Englischkurs zu verbessern, da die Sprache in ihrem Berufsleben noch einmal relevant werden könne, habe aber zu große Hemmungen davor, weil sie fürchte, dem Tempo nicht gewachsen zu sein.

Zu ihren Stärken zähle besonders ihr Einfühlungsvermögen bezogen auf die Schwächen und Fehler anderer. Ihre eigene Schwäche habe sie gelehrt, mit denen anderer Menschen besser umzugehen und sich auf Stärken zu konzentrieren. Darüber hinaus fielen ihr mündliche Vorträge sehr leicht.

Zum Schluss äußerte sie den Wunsch, dass Legasthenie als Thema in der Ausbildung von Lehrern mehr eingebaut werden sollte. Viele Lehrer wüssten auch heute nicht, was die Störung bedeute. Verändere man dies, könnte man ihrer Meinung nach das Leben vieler Schüler verbessern und Vorurteilen gegenüber Legasthenikern vorbeugen.

8.1.4 Fallzusammenfassung Louise

Louise sei als zweites Kind ihrer Eltern kurz nach der Wende in Ostdeutschland geboren. Ihr Vater sei Ingenieur, arbeite aber als Lagerist und ihre Mutter sei Standesbeamtin. Der ältere Bruder arbeite in der IT-Branche. Sie studiere im zweiten Mastersemester Berufsbildung und Berufsbildungsmanagement und würde gerne später für die Schulung und Weiterbildung der Angestellten in Unternehmen verantwortlich sein.

Bei Louise sei nie offiziell eine Legasthenie diagnostiziert worden, jedoch habe es immer schon den Verdacht gegeben. Louise könne zwar sehr gut lesen, versage aber seit ihrer Kindheit in Rechtschreibung und Grammatik. Diese Diskrepanz habe in ihrem Umfeld immer für Verstörung und Unverständnis gesorgt. Selbst als Kind habe sie gemerkt, dass sie anders sei, etwas nicht mit ihr nicht stimme und habe sich immer gefragt, ob sie dümmer sei als die anderen Kinder. Es sei ihr schon immer schwergefallen, die Schreibweise von Wörtern und Grammatikregeln zu lernen und zu verstehen. Was bei anderen automatisch passiere, sei für sie eine große Anstrengung. Während ihrer gesamten Schulzeit seien ihr in Klassenarbeiten immer zwei Punkte für Rechtschreibung und Grammatik abgezogen worden. Das Versagen, trotz des vielen Lernens und der Bemühungen, aufgrund ihrer schlechten Rechtschreibung, habe ihr Selbstbewusstsein geschwächt. Dass sie besser sein könnte, wenn ihr diese Punkte nicht abgezogen würden, habe ihr immer zuge-setzt.

Als Erwachsene habe sie selbst recherchiert und sei auf die isolierte Rechtschreibstörung gestoßen. Sie würde sich gerne diesbezüglich testen lassen, erhalte allerdings trotz ihrer Bemühungen weder vom Bundes- noch vom Landesverband für Legasthenie Unterstützung. Ihre einzige Möglichkeit für eine Diagnostik sei eine teure Testung in einem Zentrum für Legasthenie.

Im Studium beeinträchtigte ihre Rechtschreibstörung sie vor allem bei schriftlichen Ausarbeitungen. Hausarbeiten müsse sie in der Hälfte der Zeit schreiben, damit ihre Mutter diese kontrollieren und sie diese nochmals überarbeiten könne. Auch in Klausuren wisse sie, dass ihre Professoren auf Rechtschreibung achten. Aus diesem Grund sei sie in Prü-

fungssituationen sehr auf ihre Rechtschreibung konzentriert. Da ihr Studiengang sehr anwendungsbezogen sei und sie in Seminaren viele Trainings abhalten würde, habe sie oft Angst, spontan etwas anschreiben zu müssen. Situationen dieser Art versuche sie daher zu vermeiden.

Ihre besonderen Stärken lägen in der Biologie und Englisch. Biologie sei ihr schon in der Schulzeit zugefallen und sie versuche Englisch viel in ihre Freizeit einzubauen. So lese sie Bücher oder sehe Serien auf Englisch. Zudem sei Englisch die Amtssprache in ihrer Nebentätigkeit in einer Studentenorganisation. Sie achte mehr auf Inhalte denn auf Kleinigkeiten oder Äußerlichkeiten, sowohl bei Texten als auch bei Menschen. So beurteile sie auch andere Menschen weniger als z.B. ihre Kommilitonen. Die Inhalte ihrer Arbeiten seien sehr gut. Dies sei ihr bereits von Professoren bestätigt worden.

Aufgrund ihrer negativen Erfahrungen während der Schulzeit, bezogen auf ihre Schwäche, falle es ihr schwer diese vor anderen zu zeigen. Sie sei sehr stur und habe immer das Gefühl sich beweisen zu müssen. Bekannten oder Fremden gebe sie ihre Schwäche nicht offen zu, lediglich ihre engsten Freunde und Familie wüssten davon. Diese seien sehr unterstützend, sowohl bei der Überarbeitung schriftlicher Ausarbeitungen als auch bei dem Versuch jemanden für die Diagnostik zu finden. Außerdem habe sie sich mit dem Thema bereits der allgemeinen Studienberatung und der psychosozialen Beratung für Studenten an der Uni anvertraut. Leider habe man ihr auch dort nicht weiterhelfen können.

Als Veränderung seitens der Uni würde sie sich wünschen, öfters die Möglichkeit zu haben zwischen einer mündlichen und einer schriftlichen Prüfung wählen zu können. Sie sei in mündlichen Vorträgen sehr stark und glaubt, mit dieser Möglichkeit ihr Potential besser zeigen zu können. Leider sei dies bisher erst einmal in ihrer Studienzeit vorgekommen. Ihrer Meinung nach scheitere ihr Verbesserungsvorschlag aber wahrscheinlich an den Professoren, da diese mit zusätzlichen mündlichen Prüfungen einen Mehraufwand hätten. Des Weiteren würde sie es begrüßen, wenn in Klausuren und Hausarbeiten weniger auf die Rechtschreibung geachtet würde. Sie stelle sich häufig vor, welche Gedanken bei ihren Professoren entstünden, wenn sie ihre Rechtschreibung sehen. Stattdessen hätte sie bei Arbeiten lieber die Gewissheit, dass Fehler in Ordnung sind.

Ihr größter Wunsch sei ebenfalls Gewissheit über ihre Schwäche zu haben. Louise ginge es dabei nicht um die Bewilligung eines Nachteilsausgleiches, sondern um Klarheit über ihren Zustand. Darüber hinaus wünsche sie sich genügend Selbstbewusstsein zu haben, sodass ihr die Gedanken anderer über ihre Schreibstörung egal sind. Außerdem sagte

sie am Ende, sie wolle sich noch einmal mit ihren Professoren bezüglich mündlicher Prüfungen auseinandersetzen.

8.1.5 Fallzusammenfassung Ella

Ella sei als älteste Tochter mit einer Schwester und beiden Eltern aufgewachsen. Ihr Vater sei zunächst gelernter Koch gewesen, habe sich nach der Geburt der Kinder aber zum Logistiker umschulen lassen, um seiner Frau helfen zu können. Ihre Mutter sei gelernte Arzthelferin, arbeite aber mittlerweile in einem Laden für Stoffwaren. Ellas jüngere Schwester habe die Ausbildung zur Kommunikationskauffrau und ihre Betriebswirtin gemacht. Da beide Eltern nie viel verdient hätten, habe die Familie immer viel sparen müssen. Ihre Mutter habe ebenfalls in ihrer Kindheit Legasthenie gehabt. Diese sei von deren Grundschullehrerin entdeckt worden, welche sie daraufhin gefördert habe. Als Ella die dritte oder vierte Klasse besucht habe, seien ihrer Mutter die gleichen Schwierigkeiten an ihr aufgefallen, die sie als Kind gehabt habe. Die Grundschullehrerin von Ella habe keinen Handlungsbedarf gesehen, weshalb sich ihre Eltern selbst um eine Diagnostik und Förderung bemüht hätten. Ella habe dann einmal pro Woche Nachhilfe von einer ausgebildeten Lehrerin erhalten, welche mit ihr Rechtschreibung und Aussprache trainiert habe. Die ganze Grundschulzeit habe sie allerdings unter ihrer Deutschlehrerin leiden müssen. Diese habe immer wieder auf ihrer Schwäche herumgehackt und sie vor der Klasse bloßgestellt, wodurch sie eine große Angst vor Situationen entwickelt habe, in denen sie bewertet wird. Für die Mittelschule entschied sich Ella bewusst für eine Gesamtschule, da diese die ersten Jahre keine Noten, sondern Leitungsentwicklungsberichte herausgeben würden. In diesen Berichten werde auch immer explizit auf die Stärken der Kinder hingewiesen, wodurch sich Ellas Angst vermindert habe.

Für Ella habe bereits in der sechsten Klasse festgestanden, dass sie studieren will. Sie sei immer sehr ehrgeizig, wissbegierig, neugierig und kreativ gewesen. Ein einfacher Bürojob sei deshalb für sie ausgeschlossen gewesen. Gleichzeitig habe sie sich als Erwachsene nicht so sehr Sorgen über ihre Finanzen machen wollen, wie ihre Eltern. Daher habe sie zunächst Psychologie und aktuell den Master Umweltpsychologie studiert. Die meisten Schwierigkeiten habe sie, wenn sie unter Druck wissenschaftliche Texte verfassen müsse. Eine ihrer Stärken sei es, schwierige Sachverhalte sehr einfach und bildhaft erklären zu können. Dies sei aber in wissenschaftlichen Arbeiten nicht gefragt. Lesen wiederum bereite ihr keine Probleme, auch wenn sie manche Wörter falsch lese, verstehe sie trotzdem den

Inhalt und käme zurecht. Bezogen auf das Schreiben habe sie verschiedene Techniken entwickelt, um sich selbst und ihre Texte besser zu strukturieren. So helfe es ihr auch, sich selbst oder eine Freundin die eigenen Texte vorzulesen. Dabei merke sie sehr schnell, ob der Sprachstil oder die Argumentation stimme. Rechtschreibfehler erkenne sie dabei allerdings in ihren eigenen Arbeiten nicht, weshalb sie diese immer noch einmal von Freunden korrigieren ließe. Zusätzlich brauche sie für ihre schriftlichen Arbeitsstunden immer einen kreativen Ausgleich. So sei sie sehr begabt im Nähen, Zeichnen und Handwerken.

Bezogen auf ihre Schwäche verspüre sie auch heute noch Selbstzweifel und Ängste, z.B. nicht gut genug zu sein. Kritik von ihren Freunden bezogen auf ihre schriftlichen Arbeiten würde sie auch heute noch treffen. Ihrer Ansicht nach würden Menschen in der jetzigen Gesellschaft viel nach ihren Fähigkeiten im Schreiben bewertet und Menschen, die dies nicht gut können, würden immer noch als dumm stigmatisiert. Aus diesem Grund habe sie z.B. ihren Professoren nicht von ihrer Legasthenie erzählt, sie wolle nicht nur auf ihre Schwäche reduziert werden. Da Nachteilsausgleiche an den Universitäten ebenfalls nur die Schwächen und nicht die Talente der Individuen beachten würden, habe sie keinen beantragen wollen. Zudem sei sie nicht sicher, ob dieser im späteren Zeugnis vermerkt würde. Durch einen solchen Vermerk würden Menschen mit Behinderungen oder anderen Schwächen erst recht benachteiligt, zumal Menschen mit anderen Schwächen, z.B. im Sozialverhalten, keinen solchen Vermerk erhielten. Der Fokus auf die Schwächen von Personen gefalle ihr nicht. Vielmehr sollten die Universitäten ihren Blick auf die Fähigkeiten der Studenten richten. Statt eines Nachteilsausgleiches könnten diese mehr mündliche Prüfungsleistungen anbieten oder statt einer großen Hausarbeit am Ende des Semesters, mehrere kleinere Ausarbeitungen über das Semester verteilt fordern. Sie würde sich außerdem außer einer Note ein konkretes Feedback zu ihren Arbeiten wünschen. Nur so könnten sich die Studenten auch verbessern. Neben Kursen an der Uni zum wissenschaftlichen Schreiben, könne sie sich auch Kurse für Menschen mit Teilleistungsschwächen, die eine Art Lerntherapie anbieten, sehr gut vorstellen. Ein Lektorenprogramm, bei dem sich Legasthener und Nicht-Legasthener gegenseitig helfen, wäre für sie auch vorstellbar. Dadurch könne man die Wertschätzung für Fähigkeiten, die nichts mit Schreiben zu tun haben, steigern.

Für sich selbst würde sie sich noch einmal eine individuelle Förderung wünschen, um ihre Angst vor großen schriftlichen Arbeiten verlieren zu können. Zudem sei sie, bezogen aufs Schreiben, ungern so abhängig von ihren Freunden. Darüber hinaus würde sie

sich eine Gruppe wünschen, ob nun universitär oder privat organisiert, in der sich Legastheniker austauschen und gegenseitig unterstützen könnten.

8.1.6 Fallzusammenfassung Rene

Rene sei zum Zeitpunkt des Interviews bereits mit seinem Studium fertig gewesen. Er habe im Bachelor Soziale Arbeit und therapeutische Soziale Arbeit im Master studiert. Er sei als viertes Kind mit seiner Zwillingsschwester in Deutschland geboren worden. Seine Mutter sei in der DDR als Krippenerzieherin tätig gewesen, hätte nach der Wende aber nicht in diesem Feld weiterarbeiten können. Sein Vater sei Ingenieur gewesen, mittlerweile seien beide berentet. Neben Rene zeigten sowohl seine Eltern als auch seine älteste Schwester Probleme beim Schreiben und Lesen. Allerdings sei nur bei ihm eine Legasthenie offiziell diagnostiziert. Die Legasthenie sei bei Rene, aufgrund eines Anfangsverdachts seiner Lehrerin, in den ersten beiden Grundschuljahren festgestellt worden. Die Diagnose habe vor allem für seine Mutter einen Schock dargestellt, da Rene bis zu diesem Zeitpunkt immer als gut entwickeltes, intelligentes Kind und seinen Gleichaltrigen oft voraus gegolten habe. Zudem habe es keine der klassischen Hinweise in seiner Frühentwicklung gegeben. Rene habe durch die Unterstützung seiner Mutter sowohl eine Logopädie, als auch eine Ergotherapie und Nachhilfe erhalten. Eine spezielle Lerntherapie oder ein Legasthenie-Training habe man nicht mit ihm durchgeführt. In der Schule habe er zusätzlich bis zur elften Klasse einen Nachteilsausgleich erhalten, wodurch seine Rechtschreibung in Klassenarbeiten nicht bewertet worden sei.

Bis zur Mittelstufe habe er die Schule als Qual empfunden, da in dieser Zeit viel Wert auf die korrekte Schreibweise und das Lesen gelegt worden sei. Erst als die Lehrer auf seine Texte und deren Inhalt geachtet hätten, sei ihm die Schule leichter gefallen und seine Noten hätten sich verbessert. Da er in der 12. und 13. Klasse keinen Nachteilsausgleich mehr erhalten habe, habe sich seine Legasthenie wieder stärker auf seine Noten ausgewirkt. Für Rene habe schnell festgestanden, dass er studieren würde, da er schon in der Schule immer sehr ehrgeizig gewesen sei und, was seine Bildung anging, habe stur sein können. Zunächst habe er Wirtschaftsingenieurwesen studiert, habe sich dort aber schnell sowohl inhaltlich als auch seinen Kommilitonen gegenüber fremd gefühlt. Der Studiengang Soziale Arbeit habe dagegen ganz seinen Talenten entsprochen und schnell sei für ihn auch klar gewesen, dass er anschließend an das Studium die Ausbildung zum Kinder- und Jugendtherapeuten machen würde.

Zu den Symptomen seiner Legasthenie, die sich auch in seinem Erwachsenenalter noch auswirkten, gehöre zu einer sehr verlangsamten Lesegeschwindigkeit und zum anderen seine schlechte Rechtschreibung und Grammatik.

Die Auswirkungen seiner Legasthenie im Studium würden sich vor allem dadurch äußern, dass er ein hohes Maß an Selbstorganisation aufbringen müsse, um die vorgegebene Literatur und die schriftlichen Arbeiten rechtzeitig bewältigen zu können. Er arbeite viel vor, da z.B. seine Hausarbeiten immer noch rechtzeitig korrekturgelesen werden müssten.

Rene sei bereits in der Schule sehr offen mit seiner Legasthenie umgegangen und auch im Studium behielte er diese offene Art bei. Allerdings wüssten weder seine Lehrer, noch Dozenten und Kommilitonen, was unter der Diagnose Legasthenie zu verstehen sei, wodurch er dazu gezwungen sei vieles zu erklären. Er sei sozusagen zum Experten seiner Störung geworden. Aber nicht nur im Studium schränke ihn seine Legasthenie ein, vor allem seine Hobbys würden unter der Störung leiden. Da er trotz der Legasthenie sehr gerne lese und auch gerne einmal zur Entspannung lesen würde, bestehe sein größter Wunsch darin, entweder keine Legasthenie mehr zu haben oder diese, z.B. durch eine erneute Förderung, so gut kompensieren zu können, dass sie ihn nicht mehr derart einschränkt.

Rene habe sich nie auf seiner Legasthenie ausruhen oder eine Sonderbehandlung erhalten wollen. Daher habe er auch keinen Nachteilsausgleich während des Studiums beantragt. Da er seit seiner Kindheit habe lernen müssen mit der Legasthenie umzugehen, habe er schon früh seine eigenen Bewältigungstechniken, wie z.B. sein besonderes Organisationstalent, entwickelt. Zu den anderen Fähigkeiten, die aus seiner Legasthenie entstanden sein könnten, zählen seine außergewöhnliche Merkfähigkeit als auch sein Ehrgeiz. Durch die Legasthenie habe er außerdem gelernt niemals aufzugeben. Da Rene sehr intrinsisch motiviert wirkte, wunderte es auch nicht, dass er angab, keine Änderungs- oder Verbesserungsvorschläge für die Universitäten oder Hochschulen zu haben. Bei den gravierendsten Symptomen seiner Legasthenie, wie dem langsamen Lesen, würde auch ein Nachteilsausgleich oder eine andere Maßnahme der Universität nichts helfen. Jedoch gab er am Ende des Interviews an, sich von der Gesellschaft eine veränderte Wahrnehmung der Legasthener zu wünschen. Die Gesellschaft würde immer noch von den Schreibleistungen von Legasthenern auf ihre Intelligenz und ihren Bildungsgrad schließen. Er hingegen wünsche sich, dass man Legasthenie eher als eine Störung wie Diabetes betrachte, die weder das eine noch das andere beeinflussen kann. Wie diese Veränderung bewirkt werden kann, wisse er aber selbst nicht.

8.2 Auswertung der Kategorien

Legasthenie in der Familie

Bei allen Teilnehmern bis auf Ella sei bei keinem anderen Familienmitglied eine Legasthenie diagnostiziert worden. Lediglich bei Ellas Mutter habe die Grundschullehrerin die Schwäche erkannt und früh interveniert. Die anderen Teilnehmer geben allerdings an, mindestens ein Familienmitglied zu haben, bei dem der Verdacht auf eine Legasthenie bestehe. In drei Fällen seien Verwandte ersten Grades, wie Eltern oder Geschwister, betroffen. Nur in Kathrins Familie scheint es keine weiteren (Verdachts-) Fälle zu geben.

Verdachtsmomente

Außer Kathrin und Rene habe es bei allen Probanden vor ihrer Diagnostik Momente gegeben, in denen ihre Schwierigkeiten ihnen, ihrer Familie oder Dritten aufgefallen seien. Janine sei zum ersten Mal von ihrem Englischlehrer auf eine mögliche Legasthenie hingewiesen worden. Da ihr Englischlehrer allerdings Legasthenie mit den Wörtern "Krankheit" und "Störung" in Zusammenhang gebracht habe und ihre Abiturleistungen sehr gut gewesen seien, habe sie diesen Gedanken sofort verworfen. Die Störung sei bei Johannes ebenfalls von dritter Seite festgestellt worden. Nach einer gescheiterten Klausur habe sein Professor ihn angesprochen, woraufhin Johannes selbst recherchiert und mit seinen Eltern gesprochen habe. Bei Ella wurden die Anzeichen für eine Legasthenie von ihrer Mutter entdeckt. Da diese selbst als Kind darunter gelitten habe, seien ihr die Ähnlichkeiten bezüglich der Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb schnell an Ella aufgefallen. Ellas Grundschullehrerin habe keinen Handlungsbedarf bei Ella gesehen. Einen besonderen Fall stellt der von Louisa dar. Louisa sei stets gut im Lesen aber schlecht im Rechtschreiben gewesen. Dieser Umstand habe ihre Familie stets verwirrt, aber keinen Verdacht auf eine Teilleistungsstörung ausgelöst. Erst sie selbst habe während ihrer Studienzeit den Verdacht bekommen und sich erkundigt.

Entdeckung/Diagnostik

Interessanterweise sei einzig bei Ella und Rene eine Diagnostik bereits im Grundschulalter durchgeführt worden. Kathrin sei zwar bereits im Grundschulalter einer Psychologin wegen der Schwierigkeiten vorgestellt worden, diese habe eine Legasthenie jedoch ausgeschlossen, da Kathrin zu intelligent gewesen sei. Erst als ihre Probleme in der siebten

Klasse zunehmen, hätten sie ihre Eltern erneut vorgestellt, wodurch die Legasthenie diagnostiziert wurde. Zu dem Zeitpunkt hatte Kathrin ihre Leseleistungen allerdings bereits durch regelmäßiges Lesen zu Hause verbessern können, weshalb nur noch ihre Rechtschreibleistungen auffällig waren. Janine und Johannes ließen sich erst im Erwachsenenalter testen – Johannes aufgrund der Anmerkungen seines Professors und Janine auf Anraten ihrer Psychologin, bei der sie aus anderen Gründen (siehe unten) in Behandlung war. Leider habe bei Louisa bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Diagnostik durchgeführt werden können. Einerseits habe sie keinen Kontakt zum Landesverband der Legastheniker herstellen können, andererseits sei die Diagnostik in einem LRS-Zentrum mit 180€ zu teuer für die Studentin. Auch in der Uni habe man ihr nicht weitergeholfen. Sie sei immer noch auf der Suche nach Psychologen, die eine mögliche isolierte Rechtschreibschwäche bei ihr diagnostizieren können. Dass die Störung bei ihr nicht schon in der Schule entdeckt worden sei, führt sie auf das Alter und Unwissen ihrer damaligen Lehrer zurück.

Förderung

Janine und Kathrin gaben an, eine spezielle Legasthenie-Therapie erhalten zu haben. Ella, Rene und Johannes seien durch gezielte Nachhilfe unterstützt worden, wobei Rene zusätzlich eine logopädische und ergotherapeutische Behandlung erhalten habe. Darüber hinaus hätten Rene und Kathrin Nachteilsausgleiche in der Schule gehabt, die sie von der Benotung der Rechtschreibung befreit hätten. Johannes habe sich nach der Entdeckung und Diagnostik der Legasthenie zunächst vor allem von der Universität im Stich gelassen gefühlt. Er selbst habe den Kontakt zur Familie Bayer herstellen müssen, die im Landesverband für Legastheniker in Magdeburg aktiv sei, um Unterstützung zu erhalten. Die Fördermaßnahmen der Interviewpartner hatten alle gemein, dass sie sowohl Aufgaben zu den Grundregeln deutscher Grammatik, Strategien zur Verbesserung der Rechtschreibung und zur Steigerung der phonologischen Bewusstheit enthielten. So hätten alle das korrekte Hören und Sprechen von Wörtern abermals üben müssen. Johannes habe die anfängliche Orientierung an Grundschulregeln zuerst irritiert, er habe dann aber schnell den Sinn dahinter erkannt und empfand es als positiv. Da bei Louise noch keine Störung diagnostiziert worden sei, habe sie noch keine spezielle Förderung erhalten können.

Veränderungen durch die Förderung

Sowohl Janine als auch Johannes, Kathrin und Ella gaben an, nach der Förderung Verbesserungen in ihren Schreibleistungen festgestellt zu haben. Ella beispielsweise gab an, ihre Leistungen hätten sich soweit verbessert, dass ihre Lehrer aus der Mittelstufe zwar eine gewisse Schwäche in der Rechtschreibung bei ihr bemerkt, aber nie auf eine Legasthenie zurückgeführt hätten. Nachdem sie einer Lehrerin, zu der sie immer noch guten Kontakt habe, vor Kurzem von ihrer Diagnose berichtete, sei diese sogar geschockt gewesen. Janine könne mittlerweile Fehler in Texten ihrer Schwester oder in Zeitungsartikeln entdecken. Auf diese Entwicklung sei sie persönlich sehr stolz. Zudem habe sie, anders als ihr bester Freund, nie Plakate oder Werbung gelesen, wobei sie mittlerweile sehr fasziniert sei, was man alles im Kleingedruckten finden könne. Kathrin wies auf die lange Zeit hin, die es dauerte, Erfolge in der Therapie zu erzielen. Dafür habe sich ihre Schreibleistung und im Wesentlichen ihr Selbstbewusstsein durch die Therapie verbessert. Johannes könne mittlerweile besser schreiben, auch wenn es ihn immer noch anstrengt. Texte von anderen könne er sogar auf Inhalt und Ausdruck korrigieren, was er vor allem durch sein politisches Engagement gelernt habe.

Schwierigkeiten mit der Schriftsprache

In Bezug auf die Schwierigkeiten, welche die Probanden damals und auch heute noch verspüren, ergaben sich viele Ähnlichkeiten. So würden alle Teilnehmer große Probleme bei der Rechtschreibung haben, wodurch Kathrin z.B. nicht gerne in der Schule oder in Seminaren an die Tafel schreibe. Textnachrichten übers Handy zu verschicken fiele ihr daher auch nicht leicht. Louise könne zwar manchmal erkennen, ob ein Wort komisch aussehe, müsse aber bei jedem Wort über die korrekte Schreibweise sowie Groß- und Kleinschreibung nachdenken. Ella hingegen verdrehe oft Buchstaben innerhalb der Wörter oder vergesse diese komplett. Des Weiteren falle es allen Teilnehmern schwer, ihre eigenen Fehler in Texten zu erkennen. Dadurch sind die Probanden nicht in der Lage, ihre eigenen Texte Korrektur zu lesen. Janine, Kathrin und Rene äußerten zudem Probleme beim Lesen und Vorlesen. Janine würde auch beim stillen Lesen vieles falsch oder gar nicht lesen, dennoch gelinge es ihr meistens den Inhalt von Texten zu verstehen. Rene müsse jedes Wort einzeln lesen, wodurch seine Lesegeschwindigkeit stark herabgesetzt sei und er sich z.B. keine Notizen für Vorträge anfertigen könne, weil es für ihn zu lange dauern würde diese zu lesen. Kathrin hingegen habe oftmals Probleme beim Textverständnis, da sie ebenfalls sehr

langsam und an manchen Stellen falsche Wörter lese oder sogar einfüge. Bei Ella und Johannes wirke sich vor allem Zeitdruck und bei Ella zusätzlich noch die Angst vor einer Bewertung auf die Schreibleistungen aus. Beide würden bessere Texte verfassen, wenn sie dabei nicht unter Stress oder Druck stünden. Kathrin gab als einzige an, außerdem Probleme im Erlernen der englischen Sprache und beim Auswendiglernen zu haben.

Auswirkungen auf die Schule

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Schulzeit für alle Probanden eine sehr schwierige war. Sie alle hatten aufgrund ihrer Schwäche unterschiedliche, teilweise aber auch ähnliche Probleme. Für Ella sei die Grundschule die schlimmste Phase gewesen. Als Auslöser nannte sie das Verhalten einer Lehrerin ihr gegenüber, welche sie gehänselt und oft vor ihren Klassenkameraden für ihre Fehler bloßgestellt habe. Dadurch habe sie einerseits Versagensängste entwickelt und zum anderen gelernt, die Schule mit Bestrafung in Verbindung zu bringen. Aufgrund ihrer schlechten Erfahrungen sei es ihr dringlicher Wunsch gewesen auf eine Gesamtschule zu wechseln, deren Benotungssystem sich nach Lernentwicklungsberichten ausrichtet. Rene habe sich ebenfalls durch die Schule quälen müssen. Erst als in den höheren Klassenstufen mehr auf den Inhalt denn auf die Rechtschreibung in seinen Texten geachtet worden sei, habe er positive Erfahrungen gemacht. Da er aber im Abitur keinen Nachteilsausgleich mehr erhalten habe, seien ihm in jeder Arbeit zwei Notenpunkte für die Rechtschreibung abgezogen worden. Des Weiteren habe ihm oft die Zeit in den Prüfungen nicht ausgereicht. In Bezug auf den Punkteabzug sei es Janine, Kathrin und Louisa ebenso ergangen, wobei vor allem letztere immer unter dem Punkteabzug gelitten habe. Dieser habe ihr immer wieder vor Augen geführt, dass sie besser sein könnte, wenn nicht die Probleme in der Rechtschreibung bestanden hätten. Zusätzlich habe Louisa, wie bereits erwähnt, das Mobbing seitens der Klassenkameraden sehr zugesetzt. Ihre Leistungen seien lediglich in den Fächern Englisch und Biologie stets sehr gut gewesen. Das unterscheidet sie wiederum stark von Rene und Kathrin, die mit Englisch Probleme gehabt hätten. Louisas Begeisterung für Englisch habe immer darin bestanden, alle Wörter klein schreiben zu können und auch die Kommasetzung sei im Englischen nicht so strikt geregelt wie im Deutschen. Janine sei von der Fremdsprache Russisch sehr begeistert gewesen. Einerseits habe die Lehrerin die Grammatik- und Rechtschreibregeln sehr genau und für sie verständlich erklärt, andererseits sei die russische Sprache deutlich lautgetreuer als z.B. die englische. Kathrins Leistungen in der Schule hätten sich ab der siebten Klasse, nach-

dem sie erst besser geworden seien, wie bei Rene, durch die Fremdsprachen Englisch und Französisch verschlechtert. Sie habe zudem die Grundschule wechseln und die vierte Klasse wiederholen müssen. Ihre erste Schule habe die Schüler viel frei arbeiten lassen, weshalb sich Kathrin natürlich vor den Lese- und Schreibaufgaben gedrückt habe. Um den Rückstand wieder aufzuholen, habe sie dann die Vierte wiederholt. Kathrins Schwierigkeiten in der Schule hätten bei ihr oft die Frage aufkommen lassen, ob sie dümmer sei als die anderen Kinder. Auch die anderen Teilnehmer scheinen sich diese Frage zumindest einmal in ihrem Leben gestellt zu haben. Janine sei zwar aufgrund ihrer Neugierde immer gerne zur Schule gegangen, habe jedoch wie die anderen viele Rückschläge einstecken müssen. Wie Louisa sei sie Linkshänderin, was ihr in ihrer Grundschule noch abtrainiert wurde. Sie habe zwar nicht gedacht, dass sie nicht lesen könne, habe aber immer bemerkt langsamer zu sein als ihre Mitschüler. Da sie die Schreibweise nicht habe hören können, prägte sie sich Buchstaben sehr genau ein und meint, diese mehr gemalt als wirklich geschrieben zu haben. Als das Niveau in der fünften Klasse schwieriger wurde, habe sie eine sehr nette Deutschlehrerin bekommen, die ihr immer versucht habe durch zusätzliche Aufgaben zu besseren Noten zu verhelfen. Am schwierigsten sei es für Janine gewesen, Diktate und Multiple-Choice-Tests zu schreiben sowie Bücher für die Schule zu lesen. Johannes sei vorrangig wegen seiner schlechten Handschrift von seinen Lehrern getadelt worden. Da er sein Wissen stets auf andere Weise bewiesen habe, habe er trotzdem oft gute Noten erhalten.

Auswirkungen auf Bewerbungen

Zum Thema Bewerbungen äußerten sich sowohl Johannes als auch Janine. Letztere habe nach der Realschule mit Freude eine Ausbildung angefangen und viele Bewerbungen geschrieben. Zu dem Zeitpunkt habe sie von ihren Schwierigkeiten gewusst, sei aber davon ausgegangen, sie würde größtenteils richtig schreiben. Trotz PC-Rechtschreibprogrammen habe sie wahrscheinlich viele Bewerbungen mit Rechtschreibfehlern verschickt, woraufhin sie nur Absagen erhalten habe. Johannes habe ebenfalls immer wieder im Nachhinein Fehler in seinen Bewerbungen entdeckt. Seiner Ansicht nach führen Angestellte im Personalmanagement seine Fehler eher auf eine mangelnde Intelligenz denn auf eine mögliche Legasthenie zurück. Dennoch würde Johannes in Bewerbungsgesprächen nie auf seine Schwäche hinweisen; er fürchte, dies könnte sich in der Bewerbungssituation nachteilig auswirken.

Auswirkungen auf das Studium

Ähnlich wie in der Schule bereite die Störung den Interviewpartnern im Studium individuelle Probleme, wobei Kathrin angab, sich im Studium von ihrer Legasthenie nicht übermäßig beeinträchtigt zu fühlen. Sie müsse zwar mit schriftlichen Ausarbeitungen früher fertig sein als ihre Kommilitonen, um diese noch einmal korrekturlesen zu lassen und habe weiterhin Schwierigkeiten mit Englisch. Dafür würde die Rechtschreibung in den Klausuren nicht mehr so streng bewertet und Multiple-Choice-Tests seien für sie gut zu bewältigen. Auch Janine habe ihr Diplomstudium sehr genossen. In der Realschule habe sie sich als schlaue Schülerin nicht wohlgefühlt. Erst im Studium sei sie auf Gleichgesinnte getroffen, mit denen sie viele anregende Diskussionen geführt habe. Allerdings habe sie ebenfalls ihre Arbeiten vor der Abgabe korrigieren lassen, und ihre Abschlussarbeit sei aus mehreren Gründen nicht gut bewertet worden. Die Schwierigkeit Arbeiten weit vor Abgabetermin fertigzustellen, um sie rechtzeitig korrekturlesen lassen zu können, scheinen alle Probanden gemein zu haben. Rene wies diesbezüglich darauf hin, dass besonders Arbeiten mit einem hohen Pensum an Literaturrecherche und der viele Lesestoff im Studium generell sehr anstrengend, zeitraubend und demotivierend seien. Johannes mache seine schlechte Handschrift auch im Studium noch Probleme. Ferner würden seine Rechtschreibung und der Inhalt seiner Texte in Klausuren schlechter je größer der Zeitdruck für ihn sei. Vorträge, Flyer und Hand-Outs könne er gut alleine bewerkstelligen, aber bei Hausarbeiten brauche er immer noch Unterstützung von seinem Umfeld. Ella und Louise gaben beide an, nicht wissenschaftlich schreiben zu können, wodurch ihnen das Anfertigen von schriftlichen Arbeiten im Studium erschwert sei. Ella sei immer noch oft unsicher, was ihre Leistungen betrifft; sie frage sich häufig, ob sie gut genug sei und fühle sich manchmal fehl am Platz. Ihr Stipendium sei ihr zwar eine finanzielle Hilfe, setze sie gleichzeitig jedoch unter großen Druck. Louisa versetze die Vorstellung, spontan etwas anschreiben zu müssen, auch im Studium noch in Panik. In Klausuren habe sie häufig im Hinterkopf, was der Professor über ihre Rechtschreibung denke, wenn er später ihre Arbeit liest. Ihre Traumklausur sei daher eine Arbeit, in der nur der Inhalt ihrer Antworten und nicht ihre Rechtschreibung beachtet werde.

Auswirkungen auf die Psyche

Drei der Teilnehmer sprachen von Auswirkungen auf ihre Psyche, ausgelöst durch die Probleme beim Lesen und Schreiben. Louise beispielsweise sei in der Schule stets gehän-

selt worden, wenn sie an die Tafel gerufen worden sei und dann Wörter falsch geschrieben habe. Ab der vierten Klasse sei sie zusätzlich von ehemaligen Freunden gemobbt worden. Durch diese Erlebnisse sei sie sehr stur und ehrgeizig geworden und zeige gegenüber anderen ungern ihre Schwäche. Sie befürchte immer noch von anderen für dumm gehalten zu werden, wodurch sie oft das Gefühl habe, sich beweisen zu müssen. Auch Ella sei ihre Schwäche unangenehm und sie vergleiche sich häufig mit ihren Freunden, die ebenfalls Akademiker seien. Die Angst vor Bewertung und vor allem Abwertung, welche sie in ihrer Grundschulzeit entwickelt habe, verspüre sie auch heute noch. Janine hielt zu diesem Thema fest, dass eine Legasthenie mehr als nur die Probleme im Lesen und Schreiben darstelle. Ihr Selbstbewusstsein habe unter ihren Schwierigkeiten mit der Schriftsprache und der fehlenden Erklärung für diese Probleme stark gelitten.

Auswirkungen auf Hobbys und Freizeit

Obwohl dieses Thema nur von Rene angesprochen wurde, es aber für ihn eine besondere Relevanz zu besitzen schien, wurde es trotzdem in die Auswertung mit aufgenommen. Rene gehe sehr vielen Hobbys und Interessen in seiner Freizeit nach. So habe er früher gerne und viel mit seiner Familie Brettspiele gespielt und versuche dies wiederzubeleben. Hierbei fiele ihm vor allem das Lesen der Spielanleitungen oder das spontane Lesen von Spielanweisungen, z.B. auf Karten, schwer. Zudem habe er wie Kathrin immer Schwierigkeiten beim Erlernen der englischen Sprache gehabt, wodurch er Computerspielen auf Englisch nicht folgen könne. Dies beeinflusst ihn zusätzlich bei seinem Hobby an Endzeit Live Action Role Plays teilzunehmen. Er müsse seinen Charakter stets so entwickeln, dass dieser weder lesen noch Englisch sprechen kann. Allerdings sei das Verbergen seiner Schwäche bei diesem Hobby noch am einfachsten. Bei dem nächsten Hobby sei dies hingegen anders; er lese gerne, vor allem Comics, dies bedeute aber gleichzeitig eine große Anstrengung für ihn.

Zusätzliche psychologische Probleme

Neben den Auswirkungen auf die Psyche leide Janine zusätzlich unter einem Trauma und einem Burn-Out. Diese seien durch die Überanstrengung bei ihrem letzten Job und dem schweren Arbeitsunfall ihres Kollegen ausgelöst worden. Louise habe sich ebenfalls bei einer Beratungsstelle für Studenten vorgestellt – zum einen wegen ihrer Schwierigkeiten

im Schreiben und zum anderen wegen zusätzlicher psychischer Probleme, welche sie nicht näher definiert hat.

Lesen als Hobby

Erstaunlicherweise gaben drei Probanden an, trotz ihrer Legasthenie gerne zu lesen. Kathrin habe durch ihre Leidenschaft zum Lesen, welche durch die Harry Potter Reihe entstanden sei, ihre Leseleistungen bereits in der Schulzeit deutlich verbessern können. Im Fall von Louise ist ihre Freude am Lesen wahrscheinlich aufgrund ihrer isolierten Rechtschreibstörung nicht ganz so ungewöhnlich. Allerdings habe die Diskrepanz zwischen ihren Lese- und ihren Rechtschreibleistungen sie und ihre Familie immer verwirrt. Rene lese ebenfalls sehr gerne Bücher und Comics; da dies mit viel Anstrengung für ihn verbunden sei, höre er aber auch viele Hörbücher.

Allgemeine Bewältigungsstrategien

Allgemeine Bewältigungsstrategien wurden lediglich von Johannes beschrieben. Da er die Schreibweise nicht habe heraushören können, habe er früh damit angefangen, ihm unbekannte oder schwierige Wörter Buchstabe für Buchstabe auswendig zu lernen und sich damit einen großen Wortschatz anzueignen. Dies sei viel anstrengender, als die Schreibweise herauszuhören. Er habe diesen Prozess allerdings mittlerweile sehr stark automatisiert und könne ihn im Alltag nutzen. Dieses System sei laut seiner Unterstützerin Frau Bayer nahezu einzigartig. Zudem schreibe er nicht mehr wie früher Schachtel- sondern einfache Sätze. Dadurch vermeide er Kommata und es fiele ihm leichter, seine Fehler selbst in den Texten zu finden.

Strategien in der Schule

Die Strategie, sich möglichst viele Wörter anzueignen und genau zu merken, habe allerdings auch Janine während ihrer Schulzeit angewendet. Sie habe sich darüber hinaus einen großen Wortschatz angeeignet, um viele Synonyme für Wörter mit einer unbekanntem oder schwierigen Schreibweise parat zu haben. Oft habe sie ganze Sätze umgestellt, nur um ein Wort vermeiden zu können. Da sie große Probleme beim Vorlesen gehabt habe, habe sie außerdem immer auf Notizen bei Vorträgen verzichtet, wodurch sie ihre Lehrer sehr beeindruckt habe. Neben Janine hätten auch Johannes und Kathrin oft Vorträge in der Schule gehalten, um ihre Noten zu verbessern. Kathrin habe Texte im Unterricht immer nur nach

Schlüsselwörtern gescannt und nie vollständig gelesen. Louise habe ihre Mitschüler oft und viel nach der korrekten Schreibweise gefragt und in Schullandheimen sogar ihre beste Freundin gebeten, für sie Postkarten zu schreiben, um ihre Schwäche zu verbergen.

Strategien im Studium

Wie in der Schule entwickelten die Teilnehmer Strategien, die ihnen den Hochschulalltag erleichtern sollten. Gemein ist allen, dass sie ihre schriftlichen Arbeiten vor der Abgabe korrigieren lassen würden. Rene schicke sogar E-Mails nicht ab, ohne sie vorher durch ein Rechtschreibprogramm laufen zu lassen. Die Programme seien laut Louisa jedoch nicht hundertprozentig zuverlässig. Sie schreibe beispielsweise Wörter manchmal so falsch, dass die Programme nicht erkennen könnten, welches Wort sie eigentlich habe schreiben wollen. Neben den Rechtschreibprogrammen und dem Gegenlesen, lese Ella ihre Texte sich selbst oder Freunden laut vor. Dadurch falle es ihr leichter ihre Fehler zu entdecken und sie könne heraushören, ob die Sätze richtig formuliert sind. Da die Teilnehmer alle ihre Arbeiten gegenlesen lassen, müssen sie früher mit dem Schreiben fertig sein als ihre Kommilitonen. Ansonsten sei es schwierig die Fehler rechtzeitig korrigieren zu können. Die meisten der Probanden lassen ihre Arbeiten von nahen Verwandten, Freunden oder dem Partner korrekturlesen. Kathrins Kommilitonen würden ihr dabei auch helfen, wenn sie ihren Unterstützungsbedarf äußere. Sie habe jedoch das Glück, einen sehr mathelastigen Studiengang zu haben, wodurch sie nur sehr wenige Hausarbeiten schreiben müsse. Möglicherweise fühlt sie sich deshalb weniger in ihrem Studium beeinträchtigt als die anderen. Für Ella, Johannes und Rene ist darüber hinaus eine genaue Struktur und Planung ihrer Arbeitsschritte wichtig, um z.B. schriftliche Arbeiten erstellen zu können. Johannes habe sogar nach der Schule seine gesamte Arbeitsweise umstellen müssen, damit er im Studium bestehen könne. Er und Janine übernahmen überdies in Gruppenarbeiten gerne die Organisation und Präsentationen, um weniger schreiben zu müssen und trotzdem ihr Fachwissen beweisen zu können. Johannes sei außerdem mindestens eine Woche vor den Klausuren zu seinen Professoren gegangen, habe seine Lage erklärt und um zehn oder 15 Minuten mehr Zeit in den Klausuren gebeten. Zwar habe er die zusätzliche Zeit selten gebraucht, dafür habe es ihm aber ein wenig den Druck in der Prüfungssituation genommen, woraufhin er besser habe schreiben können. Zudem habe er in späteren Semestern bewusst Seminare ausgewählt, in denen wenig schriftliche Leistungsnachweise gefordert wurden.

Strategien in Alltag und Beruf

Aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit als LKW-Fahrerin für verschiedene Unternehmen, habe Janine auch in diesem Bereich Strategien entwickelt, um ihre Legasthenie zu verbergen. Zwar seien für diesen Beruf keine besonderen Lesefertigkeiten nötig, aber wenn sie doch in eine Situation geraten sei, in der Lesen gefordert wurde, habe sie dies gut durch Nachfragen bei Kollegen kompensieren können. Ihre Tricks, andere etwas für sich vorlesen zu lassen, habe sie dabei auch bei manchen ihrer Kollegen entdecken können.

Studiengangswahl

Ella habe bereits in der sechsten Klasse gewusst, dass sie später einmal studieren wolle. Zum einen sei sie immer schon sehr wissbegierig und ehrgeizig gewesen, zum anderen seien ihre Eltern Geringverdiener gewesen und sie habe sich später als Erwachsene nicht so viele Gedanken um Geld machen wollen. Sie habe sich deshalb angestrengt und ein sehr gutes Abitur gemacht, um erst Psychologie und dann Umweltpsychologie studieren zu können. Janine hingegen habe zuerst nicht studieren wollen, so wie sie bereits zuvor das Abitur nicht habe anfangen wollen. Sie habe nach dem Abitur wieder versucht eine Ausbildungsstelle zu erhalten, sei aber für die Stellen, die sie interessiert hätten, durch ihr Abitur überqualifiziert gewesen. Nach einem studienvorbereitenden Jahr in einer Einrichtung, die u.a. viele Elemente der Försterei beinhaltet, habe sie sich schließlich doch für ein Studium der Ingenieursökologie entschieden. Im Nachhinein sei dies sogar die schönste Zeit ihres Lebens gewesen. Johannes und Rene hätten beide ihre ersten Studiengänge abgebrochen. Rene habe zuerst Wirtschaftsingenieurwesen studiert, habe sich aber schnell nicht zugehörig gefühlt. Durch andere Studenten sei er dann auf das Fach Soziale Arbeit gestoßen, habe gewechselt und die Entscheidung nie bereut. Bei Johannes habe in der zehnten Klasse zunächst die Überlegung im Raum gestanden, er solle aufgrund seiner schlechten Noten besser eine Ausbildung machen. Da alle anderen Jugendlichen in seinem Umfeld das Abitur gemacht hätten, habe auch er den Ehrgeiz dazu gehabt. Danach habe er gewusst, er wolle unbedingt studieren und fing ein BWL-Studium an. Nachdem er jedoch in der ersten Prüfungsphase in allen Klausuren durchfiel, habe er sich auf seine Fähigkeiten in der Schule besonnen und zuerst Geschichte und schließlich Soziologie studiert. Kathrin habe sich während ihrer Schulzeit nicht vorstellen können zu studieren. Sie habe lieber die Ausbildung zur Logopädin und anschließend zur Legasthenie-Trainerin machen wollen. Nachdem sie ihr Abitur so gut bestanden habe, sei aber auch bei ihr der Wille zu einem

Studium entstanden. Für die Auswahl des Studiengangs sei vor allem wichtig gewesen, dass dieser wenig Englisch beinhalte. So sei sie zu ihrem Studium der Wirtschaftsingenieurlogistik gekommen. Nach der Ausbildung und den zwei Jahren als Kassiererin habe auch Louise studieren wollen. Eigentlich wollte sie aufgrund ihres Interesses für Biologie in den gesundheitlichen Bereich. Dies war jedoch aus verschiedenen Gründen nicht möglich. Sie habe sich dann für einen Studiengang mit vielen Fächern im internationalen Bereich, in Englisch und im Personalmanagement entschieden.

Werdegang

Sowohl Janine als auch Louise hätten bereits berufliche Erfahrungen sammeln können. Louise habe vor ihrem Studium eine Ausbildung zur biologisch-technischen Assistentin angefangen, jedoch nicht beendet. Danach habe sie zwei Jahre als Kassiererin gearbeitet. Tragischer ist der Fall von Janine, die nach ihrem Studienabschluss zuerst Hartz IV empfing und später nahezu zehn Jahre in Berufen arbeitete, die weder ihrem Leistungs- noch ihrem Bildungsstand entsprachen. Dies habe vor allem an der mangelnden Kompetenz ihrer damaligen Vermittlerin bei der Agentur für Arbeit gelegen, die nicht berechtigt gewesen sei Akademiker zu vermitteln. Beendet worden sei diese Zeit durch ihre Burn-Out-Erkrankung und durch das Anraten ihrer Psychologin, ihr Studium wieder aufzunehmen.

Erfahrungen mit anderen Legasthenikern

Von allen Teilnehmern habe allein Janine bereits Erfahrungen mit anderen erwachsenen Legasthenikern sammeln können. Kathrin habe zwar Kontakt über eine Facebook-Gruppe mit anderen Legasthenikern gehabt, aber noch keinen getroffen. Janine hingegen habe bei ihren früheren Kollegen häufig ähnliche Anzeichen und Schwierigkeiten entdeckt. Zudem sei einer ihrer damaligen Chefs und dessen Tochter ebenfalls von Legasthenie betroffen gewesen. Beide würden sehr offen mit ihrer Schwäche umgehen und seien erfolgreich. Der Chef leite trotz seiner mangelnden Schreib- und Lesefähigkeiten ein Unternehmen, wobei seine Frau die schriftlichen Arbeiten erledige, und seine Tochter würde ebenfalls studieren. Insgesamt würden ihrer Meinung nach Frauen offener mit ihrer Störung umgehen bzw. häufiger studieren.

Umgang mit der Legasthenie

Beim Vergleich der Interviewaussagen fiel auf, wie unterschiedlich die Probanden mit ihrer Legasthenie umgehen bzw. diese kommunizieren. Zwar würde das nähere soziale Umfeld, z.B. die Familie, engste Freunde oder Partner, bei allen Interviewteilnehmern von der Schwäche wissen, dafür teilten nur Rene und Kathrin ihre Schwierigkeiten auch Kommilitonen und im Fall von Rene sogar Kollegen mit. Beide hätten bisher keine schlechten Erfahrungen mit ihrer offenen Umgangsweise gemacht. Rene habe sich aber erst während seines zweiten Studiums getraut, seine Legasthenie offen zu kommunizieren, da seine Dozenten im ersten Studiengang dafür zu distanziert gewesen seien. Kathrin erzähle und erkläre ihre Störung stets direkt, vor allem weil sie sich nicht für ihre Schwäche schämen oder verstecken möchte. Johannes, Louise und Ella haben dagegen starke Bedenken ihre Störung gegenüber Bekannten oder Kommilitonen zu äußern. Louise fürchte sich vor den Reaktionen und davor ausgelacht zu werden, zumal sie noch immer nur einen Verdacht und keine gesicherte Diagnose habe. Johannes sei das Risiko, auf Unverständnis seitens seiner Kommilitonen zu stoßen, ebenfalls zu hoch gewesen. Darüber hinaus habe er keine Sonderbehandlung erhalten. Ella wolle vordergründig nicht ausschließlich auf ihre Schwäche reduziert werden, zumal sie es hasse aufgrund ihrer Probleme abhängig von der Hilfe ihres Umfeldes zu sein.

Reaktionen auf die Legasthenie

Wie gesagt seien die Erlebnisse bei Rene und Kathrin mit den Reaktionen ihrer Mitmenschen auf ihre Störung sehr positiv gewesen. Zwar hätten sie sowohl in der Schule als auch im Studium öfter unangebrachte Äußerungen mitbekommen, Rene führe diese allerdings auf das Unwissen der meisten Menschen bezüglich der Legasthenie zurück. Selbst seinen Lehrern habe er seine Schwäche erklären müssen. Johannes sei bei seinen Dozenten auf viel Verständnis gestoßen, merke aber auch wie wenig andere Menschen über Legasthenie wissen. Viele würden nicht verstehen, warum er nicht von vornherein ordentlich schreibe. Um die Störung verständlicher zu machen, vergleiche Kathrin sie mit einer Sehstörung, die weder Einfluss auf den Intellekt noch andere Fähigkeiten der betroffenen Person habe. Häufig würden die Menschen denken, sie könne überhaupt nicht lesen oder schreiben bzw. seien erstaunt, dass sie das Abitur bestanden habe. Ella sei während ihrer Abiturphase bei ihrem Nebenjob wieder auf die Grundschullehrerin getroffen, die sie jahrelang gehänselt habe. Diese sei ebenfalls zuerst davon ausgegangen, Ella habe die Schule abgebrochen und

war überrascht über die Tatsache, dass Ella das Abitur mache und sogar sehr gut sei. Bei Janine seien lediglich ihr ehemaliger Mitbewohner und die Studenten in ihrem Auslandssemester in Russland verwirrt gewesen über ihre schlechten Lese- und Schreibleistungen. Louisas Kommilitonen äußerten sich zweimal negativ zu ihren schriftlichen Fähigkeiten. Negative Äußerungen in der Richtung würden sie immer verletzen. Nach der Anmerkung eines Kommilitonen habe sie nach längerer Zeit wieder angefangen nach einer Möglichkeit zur Diagnostik zu suchen.

Legasthenie und Gesellschaft

Bis auf Kathrin und Louise machten die Probanden Angaben zu ihrer Einschätzung der gesellschaftlichen Sicht und Umgangsweise mit Legasthenie. Janine, Johannes und Ella haben das Gefühl, die Gesellschaft bewerte Individuen größtenteils nach ihren Leistungen und Fertigkeiten im schriftsprachlichen Bereich. Personen, die beim Lesen und Schreiben nicht gut seien, würden automatisch als dumm angesehen. Dies sei überwiegend auf das Unwissen der meisten Menschen bezüglich der Legasthenie zurückzuführen. Selbst in der Ausbildung von Lehrern sei es zu selten Thema. Johannes empfindet zudem die Bezeichnung von Legasthenikern als behindert unangemessen, da sie suggeriere, Betroffene seien zu nichts in der Lage. Für ihn stelle es lediglich eine Schwäche und keine Behinderung dar. Aufgrund der u.a. daraus resultierenden Stigmatisierung würden viele Legastheniker, die nicht in der Lage seien ihre Schwäche so gut zu kompensieren wie er, oft in Förderschulen landen bzw. weit unter ihrem Potential bleiben. Vielen Menschen falle es schwer, Legasthenie richtig einzuschätzen, da es sich um eine Behinderung handele, die nicht sofort sichtbar sei.

Nachteilsausgleich

Johannes, Kathrin und Ella hätten von ihrem Anspruch auf einen Nachteilsausgleich gewusst, diesen jedoch nie beantragt. Kathrin sei zu Beginn ihres Studiums zunächst besorgt gewesen, ob sie dem Arbeitspensum und dem vielen Lesestoff gewachsen sei. Nachdem einer ihrer Professoren sie beruhigte, dass sich ihre Rechtschreibung nicht auf ihre Noten auswirke, solange er den Inhalt verstehen könne, habe sie auf einen Nachteilsausgleich verzichtet. Ähnlich wie Johannes und Ella habe sie schließlich auch das Abitur ohne einen Ausgleich bestanden und habe es aus eigener Kraft schaffen wollen. Johannes und Ella stehen dem Konzept des Nachteilsausgleiches an sich jedoch generell kritisch gegenüber.

Johannes empfinde es eher als Stigmatisierung, vor allem wenn später in seinem Abschlusszeugnis ein Vermerk des Nachteilsausgleiches erscheine. Ella wiederum fühle sich durch einen Nachteilsausgleich wieder nur auf ihre Schwäche reduziert. Rene andererseits habe erst während der Recherchen zu seiner Masterarbeit von seinem Anspruch auf einen Ausgleich erfahren. Im Nachhinein bereue er es nicht, diesen nicht genutzt zu haben. Zudem habe er keine Vorstellung, wie ein Ausgleich ihm bei der Bewältigung der vielen Literatur in seinem Studium hätte helfen können. Allein die Möglichkeit eine schriftliche Klausur in einen anderen Leistungsnachweis umzuwandeln, hätte ihn interessiert. Janine erfuhr erst zum Zeitpunkt des Interviews von der Möglichkeit eines Nachteilsausgleiches. Zwar habe sie davon schon gehört aber nicht gewusst, dass sie einen solchen Ausgleich im Studium nutzen könne. Dass der Behindertenbeauftragte der Hochschule für Legastheniker zuständig ist, habe sie auch nicht gewusst. Sie wolle über eine Beantragung nachdenken, wenn das laufende Semester nicht gut für sie laufen würde bzw. die Prüfungsleistungen überwiegend aus großen Hausarbeiten oder Multiple-Choice-Tests bestehe würden. Sollte es hingegen aus vielen Gruppenarbeiten und kurzen schriftlichen Aufgaben bestehen, könne sie sich gut vorstellen es ohne zu schaffen.

Stärken

Insgesamt scheinen alle Probanden sehr ehrgeizig, gut organisiert und ihr inhaltlicher Ausdruck in Texten sehr gewandt zu sein. Rene beschrieb es sogar so, dass niemand seine Legasthenie bemerken würde, wenn derjenige nur auf den Inhalt seiner Arbeiten achten würde. Janine habe darüber hinaus ein überdurchschnittliches technisches Verständnis und räumliches Vorstellungsvermögen. Letzteres gelte auch für Johannes, der zudem ein gutes Gedächtnis habe. Vor allem sein Langzeitgedächtnis sei besonders ausgeprägt, was er teilweise auf seine Legasthenie zurückführt. Er nehme allerdings viel mehr Details als seine Mitmenschen im Alltag wahr, wodurch er häufig sehr angestrengt sei. Durch sein großes Interesse an verschiedensten Themen habe er sich viel belesen und ein großes Allgemeinwissen erworben. Rene sei ebenfalls sehr gut im Auswendiglernen und habe auch sonst ein außergewöhnliches Gedächtnis. Ein besonderes Vorstellungsvermögen beweise, neben einem guten Formelverständnis, auch Kathrin. Solange sie sich etwas bildlich vorstellen könne, habe sie keine Probleme es zu verstehen. Sie bewerte des Weiteren, genauso wie Louise und Janine, andere nicht aufgrund deren Schwächen oder Fehler. Die Schwächen anderer besser akzeptieren zu können, habe evtl. einen Bezug zu ihren Erfahrungen mit der

Legasthenie. Ella sei sehr kreativ in vielen Bereichen und könne selbst schwierige Sachverhalte verstehen und für andere verständlich erklären.

Veränderungswünsche für die Hochschulen

Ella und Louisa wünschen sich von den Hochschulen, öfter die Wahl zwischen schriftlichen und mündlichen Prüfungen zu haben. Sie könnten in mündlichen Prüfungen viel besser ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vermitteln. Alternativ könne sich Louisa vorstellen, die Rechtschreibung weniger in die Benotung von Klausuren und Hausarbeiten einfließen zu lassen. Für sie wäre es schön zu wissen, dass Fehler erlaubt sind. Ella schlug überdies vor, statt einer großen Hausarbeit am Ende des Semesters, mehrere kleinere Ausarbeitungen über das Semester verteilt schreiben zu lassen. Dadurch nehme man einerseits den Druck und andererseits könnten die Studenten ihre schriftlichen Fähigkeiten öfter trainieren und verbessern. Sie und Johannes sind außerdem der Meinung, Nachteilsausgleiche seien keine geeignete Unterstützung für Legastheniker. Für Ella reduzierten diese die Studenten nur auf ihre Schwächen. Mit der Fokussierung auf die Schwächen entstünde jedoch erst die Behinderung. Johannes hingegen empfindet die Nachteilsausgleiche als bequeme Lösung für die Hochschulen. Für ihn werden die Ausgleiche nicht individuell genug gehandhabt. Außerdem stünden Nachteilsausgleiche immer noch für die Erschleichung von Vorteilen unter den Studenten. Ella würde sich eher wünschen, dass die verschiedenen Lerntypen mehr Berücksichtigung bei der Gestaltung der Lehrveranstaltung finden. Zudem fände sie es hilfreich, wenn neben den Kursen zu wissenschaftlichem Schreiben andere Kurse für Betroffene von Teilleistungsschwächen oder Lektorenprogramme angeboten würden. Kathrin und Johannes äußerten darüber hinaus den Wunsch nach einer offenen Gruppe, die von den Hochschulen angeboten wird und bei der sich Legastheniker oder auch andere Menschen mit Schwächen treffen, austauschen und vielleicht sogar einander helfen können. Generell solle mit dem Thema an den Hochschulen sensibler umgegangen und sowohl Studenten als auch Professoren und andere Hochschulmitarbeiter besser informiert bzw. geschult werden. An Hochschulen würden Menschen mit mangelnden schriftsprachlichen Fertigkeiten noch zu oft als dumm stigmatisiert und fielen durch das System. Louisa fürchte allerdings, dass die meisten Vorschläge am Widerstand der Professoren scheitern würden. Jede Form von Mehraufwand würden diese oftmals ablehnen. Rene habe nie aufgrund seiner Schwäche anders behandelt werden wollen, weshalb er keine Veränderungsvorschläge für die Hochschulen habe vorbringen können.

Veränderungswünsche für die Gesellschaft

In Bezug auf die Gesellschaft wünsche sich Kathrin, dass das Thema Legasthenie mehr in die Ausbildung von Lehrern einfließe. Wenn Lehrer nicht wüssten, was eine Legasthenie ist und wie man mit betroffenen Schülern umgehen und ihnen helfen kann, würde bereits der Grundstein für weitere Probleme im Leben der Betroffenen gelegt. Janine wünsche sich, wie auch viele der anderen Teilnehmer, weniger auf ihre Schwäche reduziert zu werden. Ein offener und akzeptierender Umgang miteinander sei sehr wichtig. Legastheniker dürften nicht länger wegen ihrer schlechten Rechtschreibung als dumm stigmatisiert werden. Johannes sieht das Thema nicht genug in der Öffentlichkeit vertreten bzw. die Gesellschaft zu wenig darüber aufgeklärt. Daher engagiere er sich mittlerweile selbst aktiv im Bundesverband für Legastheniker. Er wolle auch auf das Thema Legasthenie bei Erwachsenen aufmerksam machen. Er vermute, dass es viele gibt, die wie er durch ihre entsprechend guten Bewältigungstechniken relativ gut durchkommen und nichts von ihrer Legasthenie wissen. Für Rene wäre es schön, sich nicht bei jeder E-Mail einen Kopf machen zu müssen. Zwar fordere er nicht per se weniger auf die Rechtschreibung zu achten, er wünsche sich aber bessere Vermittlungsstrategien von Rechtschreibregeln. Janine wiederum wünsche sich besonders bei Bewerbungen einen weniger akribischen Blick auf die Rechtschreibung. Bei manchen Berufen sei dieser zwar notwendig, aber bei vielen anderen Berufen seien ganz andere Fähigkeiten und Qualitäten gefragt. Bewerber mit Rechtschreibfehlern würden jedoch selbst bei diesen Berufen aus dem Verfahren rausgeschmissen, obwohl sie dennoch fähig genug gewesen wären. Sie wünscht niemandem wie sie jahrelang LKW fahren zu müssen, nur weil in den Bewerbungen Rechtschreibfehler und die Vermittler bei der Arbeitsagentur unfähig sind.

Wünsche für sich selbst

Ella würde sich für sich selbst zum einen eine bessere und engere Betreuung bei ihrer Abschlussarbeit wünschen und zum anderen erneut eine Förderung zu erhalten. Kathrin hingegen würde gerne noch einmal richtig Englisch lernen. Zwar würde sie dafür einen Kurs besuchen, fürchtet aber dem Tempo nicht gewachsen zu sein. Um ihre Englischfertigkeiten zu verbessern, wolle sie jetzt stattdessen nach dem Bachelor für längere Zeit ins Ausland reisen. Für Louise sei die Gewissheit ein großer Wunsch. Sie wolle endlich eine diagnostische Untersuchung erhalten – weniger um einen Nachteilsausgleich beantragen zu können, sondern vielmehr um eine Erklärung zu haben. Bezüglich der Anpassung ihrer Prüfungs-

leistungen wolle sie noch mal zu Frau Schulze gehen, allerdings habe sie nicht damit gerechnet, dass die Behindertenbeauftragte für sie zuständig ist. Der Begriff Behinderung habe für sie immer noch einen negativen Beiklang. Johannes würde sich mehr Anerkennung für den Mehraufwand und die Mehrarbeit, die mit der Legasthenie verbunden sind, wünschen. Die Kompensationsstrategien seien oft schon eine große Leistung. Auch er fühle sich nicht behindert, nur weil er anders denkt oder eine Schwäche in dem Bereich hat. Wenn Rene einen Wunsch frei hätte, würde er sich immer wünschen kein Legastheniker mehr zu sein. Da dies nicht möglich ist, würde er sich zumindest wünschen, die Störung soweit kompensieren zu können, dass sie ihn nicht mehr im Alltag belaste. Sein Anliegen wäre dabei gar nicht so sehr die Rechtschreibung, viel mehr belaste ihn nicht richtig lesen zu können. Dafür würde er gerne nochmals eine Förderung erhalten.

9 Diskussion

In der folgenden Diskussion werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie diskutiert, orientiert an den sieben Fragestellungen der Arbeit. Zudem werden Vorschläge für Veränderungen im Umgang mit Legasthenikern bzw. für deren Unterstützung, sowohl an Hochschulen als auch gesamtgesellschaftlich, genannt. Am Ende der Diskussion folgt ein persönliches Fazit und es wird auf Limitationen der Studie eingegangen.

Für die Arbeit wurden sechs Studenten der Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal mithilfe des problemzentrierten Interviews (Lamnek, 2010) bezüglich der Herausforderungen und Hindernisse, denen sie sich im Studium ausgesetzt sehen, aber auch bezüglich ihrer Bewältigungsstrategien und ihrer Stärken befragt. Die Stichprobe bestand aus vier weiblichen und zwei männlichen Studenten, die sich entweder noch in ihrem Studium befanden oder dieses bereits vor Kurzem abgeschlossen hatten. Die wesentlichen Ergebnisse der Interviewbefragungen werden nun noch einmal wiedergegeben, mit den Befunden anderer Studien verglichen und diskutiert.

9.1 Probleme, Hindernisse und Auswirkungen der Legasthenie

Bei fast allen Interviewpartnern sind neben ihnen noch weitere Familienmitglieder von einer Legasthenie betroffen, allerdings nur in wenigen Fällen offiziell diagnostiziert. Wie z.B. bei Ella, handelt es sich dabei um Verwandte ersten Grades. Dies bestätigt die Annahme der Erbllichkeit von Legasthenie (vgl. Warnke & Baier, 2013). Die Behauptung, Legastheniker stammten vorwiegend aus bildungsfernen Familien, konnte wie bei Brunsting (2016) auch in dieser Studie nicht bestätigt werden. Allerdings trifft die Annahme, dass mindestens ein Elternteil von legasthenen Studenten einen Hochschulabschluss habe (DSW, 2011) für diese Stichprobe nicht zu. Die Teilnehmer sind aus sehr unterschiedlichen Familien; Johannes' Eltern sind beispielsweise Ärzte, wohingegen Ellas Eltern aus der Arbeiterschicht stammen. Nichtsdestotrotz wurde in allen Familien viel Wert auf Bildung gelegt. Im Fall von Janine indes schienen die Eltern eine gute (Aus-)Bildung für wichtig zu halten, erachteten dabei gute Schreib- und Lesefertigkeiten jedoch als weniger relevant. Dadurch wurde Janine, anders als Kathrin, nie von ihrer Familie zum Lesen animiert bzw. ihr Interesse an Büchern gefördert. Kathrins Leseleistungen verbesserten sich deutlich durch ihr vermehrtes Lesen von Büchern und Johannes konnte sich dadurch ein erstaunliches Allgemeinwissen aneignen. Diese Befunde bestätigen die von Scheerer-Neumann (2015) und Klicpera et al. (2007), dass das Leseklima innerhalb der Familie ei-

nen positiven Effekt auf die Lese-Rechtschreib-Probleme von Legasthenikern haben kann. Hingegen scheint bei den Interviewpartnern weniger das Einkommen der Eltern einen moderierenden Effekt auf die Lese- und Schreibleistungen zu haben (Scheerer-Neumann, 2015), sondern vielmehr die Unterstützungsbereitschaft seitens der Eltern. So hat Ella Familie in ihrer Kindheit sehr viel sparen müssen, aber ihre Eltern waren trotzdem bemüht, ihr jede Hilfe zukommen zu lassen. Das Ergebnis des Deutschen Studentenwerkes (2011) und von Hampel (2011), es würden mehr Männer als Frauen mit Legasthenie studieren, fand in dieser Studie keine Bestätigung. Im Gegenteil meldeten sich für diese Forschungsarbeit mehr weibliche als männliche Studenten. Janine stellte diesbezüglich die Theorie auf, dass Frauen sich eher zu ihrer Schwäche bekennen würden; ob dies zutrifft, konnte allerdings in dieser Studie nicht überprüft werden.

Alle Probanden hatten bereits in der Schule starke Probleme infolge ihrer Legasthenie. Vor allem im Fach Deutsch wirkte sich dies negativ auf die Notengebung aus. Wie von Weisshaupt und Jokeit (2013) beschrieben, lagen die Schwierigkeiten während der Schulzeit vor allem im Lesen und lautgetreuen Schreiben. Letzteres ist ein Hinweis auf die Defizite in der phonologischen Bewusstheit (Warnke & Baier, 2013), die ebenfalls bei allen Probanden festgestellt werden konnten. Janine beschrieb beispielsweise, dass sie in der Grundschule nie die Verbindung zwischen den Lauten und den Buchstaben herstellen können. Buchstaben waren für sie Symbole, die man auswendig lernen und in bestimmten Zusammenhängen anwenden musste. Die Verschiebung des Hauptproblems vom Lesen hin zur Rechtschreibung (Weisshaupt & Jokeit, 2013; Shapiro & Rich, 1999) konnte bei Ella, Johannes und Kathrin beobachtet werden. Bei Louise hatten von vornherein nur Probleme in der Rechtschreibung bestanden, die immer in einem deutlichen Kontrast zu ihren Leseleistungen gestanden und sie und ihr Umfeld verwirrt hatten. Für Rene und Janine hingegen blieben die Schwierigkeiten im Lesen bestehen. Die Erschwernisse liegen dabei überwiegend in der Lesegeschwindigkeit und weniger im Leseverständnis. Zwar würden die Teilnehmer teilweise immer noch Wörter beim Lesen übersehen oder falsch lesen, ihr Leseverständnis sei davon aber nicht betroffen, da sie die Kontextinformationen verstärkt nutzen. Vor allem für Rene stellt seine verlangsamte Lesegeschwindigkeit eine große Hürde während seines Studiums dar, angesichts des vielen Lesestoffs, der von ihm in seinem Studium der Sozialen Arbeit gefordert wurde. Und auch wenn die anderen Teilnehmer angaben, weniger Probleme mit dem Lesen zu haben, blieb es für sie zeitaufwendig und anstrengend. Die Probanden schreiben viele Wörter immer noch falsch, indem sie

z.B. Buchstaben verdrehen oder hinzufügen, weshalb sie oft versuchen, Synonyme für die fraglichen Wörter einzusetzen (siehe Bewältigungs- und Kompensationsstrategien). Daraus entsteht bei den Teilnehmern dennoch keine Diskrepanz zwischen ihrem schriftlichen und ihrem sprachlichen Ausdruck, wie von Lichtsteiner Müller (2013) angenommen. Aufgrund der vielen Rechtschreibfehler und den Problemen bei der Kommasetzung sind die Teilnehmer auch im Studium noch stark auf die Hilfe ihres Umfeldes angewiesen, z.B. um die Texte korrekturlesen zu lassen. In diesem Zusammenhang bestätigt sich Lichtsteiner Müllers (2013) Aussage, Legasthenikern falle es schwer, ihre eigenen Fehler in Texten zu entdecken. Johannes habe z.B. selbst nach mehrmaligem Durchlesen seiner Bewerbungen immer noch Fehler übersehen. In Klausuren und bei Hausarbeiten scheint insbesondere der empfundene Zeitdruck Einfluss auf die Schreibleistungen, jedoch nicht die Leseleistungen (vgl. Lichtsteiner Müller, 2013) der Probanden zu haben. Beispielsweise schreiben Johannes und Ella fehlerfreier in persönlichen Texten oder in solchen, die nicht im Zusammenhang mit der Hochschule stehen. Generell decken sich die Aussagen der Interviewpartner mit den Ergebnissen des Deutschen Studentenwerkes (2011) und Hampel (2011) somit in Bezug auf Probleme mit dem zeitlichen Rahmen von Prüfungsleistungen. Insgesamt brauchen sie zudem mehr Vorbereitungs- und Bearbeitungszeit, vor allem bei längeren schriftlichen Ausarbeitungen (vgl. Hampel, 2011). Dabei ist Johannes der einzige, der zusätzliche Zeit in Prüfungen brauchte; wobei er diese, laut eigenen Angaben, nur benötigte, um sich in den Klausuren weniger unter Zeitdruck gesetzt zu fühlen und nicht, um mehr Zeit zum Verstehen und Bearbeiten der Aufgaben zur Verfügung zu haben. Die Probanden berichten jedoch nicht davon, weniger Zeit für Privates oder von Problemen bei der Finanzierung ihres Studiums zu haben (vgl. Hampel, 2011). Nur Ella habe aufgrund ihres Stipendiums zusätzlichen Druck während ihres Studiums verspürt, da dieses zu jedem Zeitpunkt gute Noten von ihr vorausgesetzt habe.

Entgegen den Annahmen des Deutschen Studentenwerkes (2011) hatten die Schwierigkeiten mit der Schriftsprache bei den Teilnehmern dieser Studie kaum Einfluss auf die Auswahl ihres Studienganges. Lediglich Kathrin hatte bei der Wahl darauf geachtet, einen Studiengang auszuwählen, der wenige Englischkenntnisse von ihr verlangte, da sie in diesem Fach schon in der Schule große Probleme hatte. Dies überrascht angesichts der Intransparenz der englischen Orthografie und der zusätzlichen Erschwernisse beim lautgetreuen Schreiben nicht (Gerlach, 2014). Was allerdings überrascht, ist, dass Louise angab, sogar besser mit der englischen als der deutschen Sprache klarzukommen. Dies

liegt ihrer Ansicht nach an der überwiegenden Kleinschreibung englischer Wörter sowie an den nicht so strikten Kommaregelungen. Allerdings erklärt dies nicht, wie sie es schafft, englische Wörter eher richtig zu schreiben als deutsche, wenn diese doch noch weniger lautgetreu sind. Sie scheint damit ein Ausnahmefall zu sein. Beim späteren Gruppentreffen mit vier der Teilnehmer gaben die anderen drei nämlich an, eher Probleme mit Englisch gehabt zu haben.

Die Behauptung von Hampel (2011), Legastheniker würden eher klassisch männliche bzw. technisch-naturwissenschaftliche Fächer bevorzugen, trifft in dieser Studie ebenfalls nicht zu. Ella, Johannes und Rene studierten sozial-humanwissenschaftliche und Louise ein betriebswirtschaftliches Fach. Gerade diese Fächer beinhalten viel Lesestoff und Hausarbeiten. Die beiden männlichen Teilnehmer hatten sogar zunächst wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge angefangen und Rene war insbesondere bei seinen mathelastigen Fächern durchgefallen. Nur Kathrin gab an, viel Mathematik und wenig Hausarbeiten in ihrem Studium zu haben und damit sehr gut zurechtzukommen. Die Teilnehmer dieser Studie machten die Auswahl ihres Studienganges demnach überwiegend, anders als vom Deutschen Studentenwerk (2011) behauptet, sehr wohl von ihren persönlichen Interessen abhängig. Darüber hinaus haben alle Teilnehmer die allgemeine Hochschulreife erlangt und studierten zu relativ gleichen Teilen an der Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal. Damit entsprechen sie ebenfalls nicht den Ergebnissen des Deutschen Studentenwerkes (2011), wonach Legastheniker überwiegend Fachhochschulabschlüsse machen und mehr an Hochschulen als Universitäten studieren.

9.2 Bewältigungs- und Kompensationsstrategien und besondere Stärken legasthener Studenten

Bezüglich der Bewältigungs- und Kompensationsstrategien, aber ebenso der Stärken lassen sich aus den Ergebnissen gewisse Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Interviewteilnehmern feststellen. Während der Schulzeit und oft noch im Studium versuchten die Probanden ihr Wissen über Vorträge und häufige mündliche Beteiligung zu vermitteln. Kathrin, Johannes und Janine übernahmen in ihrem Studium bei Gruppenarbeiten vorwiegend den Präsentationsteil. Die besondere Stärke, die für diese Technik sicherlich wichtig ist, und bei allen Studenten dieser Befragung festgestellt werden konnte, ist der sprachliche und inhaltliche Ausdruck. So vermutet z.B. Rene, dass man ihm seine Legasthenie wahrscheinlich nicht anmerkt, würde man nur auf den Inhalt seiner Texte achten. Dies ist bei

den anderen Probanden nicht anders. Damit bestätigt sich u.a. die Annahme von Brunsting (2016), wonach Legastheniker nicht zwingend sprachlich unbegabt sein müssen und ihre Sprachbegabung sogar ein protektiver Faktor sein kann. Allerdings steht eine gute Sprachbegabung bei den Teilnehmern dieser Studie nicht automatisch für eine Begabung im wissenschaftlichen Schreiben, die in Hochschulen besonders gefordert wird. Hierbei äußerten insbesondere Louise und Ella Probleme.

Die Interviewteilnehmer widerlegten teilweise die Behauptung von Weisshaupt und Jokeit (2013), Legastheniker könnten kein grafisches Wortgedächtnis aufbauen. Im Gegenteil eigneten sich Janine und Johannes ganz bewusst einen großen Wortschatz an und prägten sich die Wörter mitunter präzise, Buchstabe für Buchstabe, ein. Dies entstand allein aus der Not heraus, stets Synonyme für Wörter mit unbekannter oder schwieriger Schreibweise parat haben zu müssen. Janine stellte sogar mitunter ganze Sätze um, nur um ein bestimmtes Wort nicht schreiben zu müssen. Zudem scheinen fast alle Probanden ein besonders gutes Gedächtnis zu haben, anders als von McDonald (2010) angenommen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Legastheniker, u.a. auch Teilnehmer dieser Studie, schon in der Schule dazu tendieren, Texte auswendig zu lernen und damit ihr Langzeitgedächtnis zu trainieren. Ebenso trifft die Annahme McDonalds (2010), viele Legastheniker hätten Probleme mit organisatorischen Fähigkeiten, bei den Teilnehmern dieser Studie in keiner Weise zu. Stattdessen weisen die Teilnehmer besonders gute organisatorische Fähigkeiten auf, was sie auch müssen, angesichts des Mehraufwandes, der im Studium für sie besteht. Wenn die Studenten nicht in der Lage wären, ihre Arbeitsweise zu organisieren und zu strukturieren, könnten sie das geforderte Pensum wahrscheinlich nicht erfüllen. Vielleicht haben die befragten Legastheniker gerade aufgrund dieser Unterschiede ihr Studium bewältigen können.

Die Interviewteilnehmer weisen darüber hinaus viele Gemeinsamkeiten mit den erfolgreichen Legasthenikern auf, die Fink 2010 befragte. Beispielsweise zeigten sie ebenfalls ein besonderes Maß an Ausdauer, Ehrgeiz und Wissbegierde. Außerdem sprachen einige von ihnen zudem von einem besseren Einfühlungsvermögen und einer größeren Akzeptanzbereitschaft für die Schwächen und Fehler anderer Personen. Diese führten sie, wie die bei Fink (2010), auf ihre eigenen Erfahrungen mit ihrer Störung zurück. Gerade die Wissbegierde und der Ehrgeiz der Probanden scheint die Entscheidung für ein Studium mitbestimmt zu haben. Protektive Faktoren für die Entwicklung scheinen bei den Probanden ihre Intelligenz, ein größtenteils unterstützendes Umfeld, zumindest was die Familie

der Probanden betrifft, und die größere Fokussierung der Teilnehmer auf ihre Stärken denn auf ihre Schwächen gewesen zu sein (vgl. Klicpera et al. 2007; Lichtsteiner Müller, 2013; Moser, 2013). Ella beispielsweise leide zwar einerseits heute noch stark unter Selbstzweifeln, weiß andererseits aber genau worin ihre Stärken bestehen und will sich bewusst nicht auf ihre Störung reduzieren lassen.

Als weitere Bewältigungsstrategie hat insbesondere Janine Dritte dazu bringen können für sie zu lesen. So habe sie es etwa bereits in der Schule vermieden, Bücher für die Schule zu lesen, indem sie vor den Unterrichtsstunden Mitschüler über den Inhalt der Bücher ausfragte, um dann schließlich im Unterricht auf Fragen der Lehrer korrekt antworten zu können. Im Gegenzug bot sie diesen Mitschülern Hilfe in anderen Fächern wie Physik oder Mathematik an. Ebenso übernahm Johannes in Gruppenarbeiten während seines Studiums oftmals die Organisation und dirigierte schriftliche Aufgabenbereiche an seine Kommilitonen. Dies deckt sich mit der Annahme von Davis (1998), Legastheniker würden ein außerordentliches Talent dafür besitzen, sich von Dritten helfen zu lassen, um dadurch Lesen oder Vorlesen zu vermeiden. Kathrin sieht eine ihrer Stärken genau in dem Umstand, dass sie offen mit ihrer Störung umgehen und ihren Hilfebedarf immer deutlich zum Ausdruck bringen kann. Ebenso bestätigten die Angaben der Befragten Davis' Aussagen, wonach Legastheniker besonders kreativ sind (Ella) und eine außergewöhnliche bildhafte Vorstellungskraft (Kathrin) besitzen. Kathrin gab etwa an, keine Verständnisprobleme selbst bei schwierigen Sachverhalten zu haben, solange sie sich diese bildlich vorstellen kann. Dagegen konnte nicht bei allen Teilnehmern die von ihm postulierte nonverbale Denkweise (Davis, 1998) festgestellt werden.

Johannes wiederum zeigte die verstärkte Sinneswahrnehmung, speziell von Geräuschen, die von Rosenkötter (1997) angesprochen wurde. Jedoch stelle diese für ihn nicht per se wie bei Rosenkötter einen Nachteil dar. Seine Fähigkeit mehr Details im Alltag wahrzunehmen wäre zwar anstrengend, definiert er aber eher als Stärke.

9.3 Zusätzliche negative Auswirkungen

Als gravierendste zusätzlich negative Auswirkungen, die den Probanden aufgrund ihrer Legasthenie entstanden sind, sind zum einen die Stigmatisierung durch das soziale Umfeld und zum anderen das deshalb geschwächte Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Interviewpartner zu nennen. Konkret sprachen Ella, Louise und Janine ihre immer wieder auftretenden Selbstzweifel an. Allerdings konnte auch bei den anderen Probanden eine

gewisse Kränkung infolge der erlebten oder zumindest von ihnen wahrgenommenen Stigmatisierung festgestellt werden. So verwiesen alle Befragten darauf, dass ihre Legasthenie keine Rückschlüsse auf ihre Intelligenz oder ihre Fähigkeiten zulässt. Sie sind keinesfalls dumm, auch wenn fast alle dies zumindest einmal in ihrem Leben hinterfragt haben. Ella und Louise wurden in der Schule aufgrund ihrer Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben sogar gehänselt, Ella tragischerweise von ihrer eigenen Grundschullehrerin. Diese Erfahrungen hatten einen negativen Einfluss auf die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins, dessen Folgen bis heute fortbestehen, was mit den Annahmen von Angermaier (1977) bezüglich des Einflusses des Umgangs mit der Legasthenie seitens der Lehrer übereinstimmt. Ella stellt sich etwa auch im Studium noch oft die Frage, ob sie gut genug oder nicht doch fehl am Platz ist. Beide sind darüber hinaus äußerst empfindlich gegenüber Kritik, selbst wenn diese von ihnen nahestehenden Personen kommt. Diese Ergebnisse stimmen stark mit den Einschätzungen von McNulty (2003) überein. Kathrin entwickelte infolge ihrer Probleme in der Schule zudem psychosomatische Symptome. Das von Warnke und Baier (2013) genannte häufige Auftreten von Schulangst (Kathrin) sowie von Versagensängsten (Ella und Louise) kann demnach für diese Arbeit bestätigt werden. Jedoch wurden keine depressiven Verstimmungen, suizidale Gedanken, Störungen des Sozialverhaltens oder Disziplinschwierigkeiten (ebd.) von den Teilnehmern dieser Studie genannt. Die Kritik von Büchner et al. (2009) Legastheniker als krank, gestört oder behindert zu bezeichnen äußerten auch viele der Befragten. Diese scheint vor allem darin begründet, dass sie sich selbst nicht so empfinden und daher auch nicht von anderen so klassifiziert werden wollen. Janine lehnte den Verdacht einer Legasthenie, der von ihrem Englischlehrer während des Abiturs geäußert wurde, strikt ab, weil dieser es als Krankheit bezeichnete.

Johannes bevorzugt den Ausdruck „Schwäche“, da der Begriff „Behinderung“, seiner und Ellas Ansicht nach, Legastheniker nur auf ihre Schwächen reduziert und damit gleichzeitig die Stigmatisierung begünstigt.

Aufgrund der Selbstzweifel und der Angst vor Stigmatisierung gehen vier der Befragten nur selten offen mit ihrer Störung um. Sie wollen nicht auf ihre Störung reduziert werden bzw. fürchten teilweise negative Reaktionen zu erhalten. Deshalb wissen zwar die engsten Freunde und die Familien, aber nur selten Kommilitonen, Dozenten oder Arbeitgeber von der Legasthenie der Teilnehmer. Dies wiederum spiegeln auch die Ergebnisse von McDonald (2010) wieder. Nur Kathrin und Rene gehen sehr offen und direkt mit ihrer

Störung um und haben, bis auf ein paar „dumme Sprüche“ von Kommilitonen, ausschließlich positive Erfahrungen damit gemacht.

9.4 Förderungsmaßnahmen

Die Vorgehensweise und Inhalte der Förderungen, welche ein Teil der Befragten bereits während ihrer Schulzeit, andere erst im Erwachsenenalter, erhielten, stimmen größtenteils mit den von der Fachliteratur geforderten überein. So bestanden sie immer aus einem gezielten Lese-Rechtschreib-Training sowie einem Training der phonologischen Bewusstheit (vgl. Warnke & Baier, 2013; Ise et al. 2012). Obwohl Ise et al. (2012) letzteres für ineffizient befinden, bewerten die Interviewteilnehmer dieses eher als positiv, da ihnen in der Schule kein richtiger Zugang zum lautgetreuen Schreiben beigebracht wurde. Bei Kathrin führte die Therapie außerdem zu einer Steigerung ihres Selbstbewusstseins. Vielleicht kann sie deshalb, im Gegensatz zu den meisten anderen Teilnehmern, offener mit ihrer Legasthenie umgehen. Das erneute Lernen von Grundwörtern (Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009; von Suchodoletz, 2003b) verwirrte z.B. Johannes am Anfang seiner Förderung stark, erwies sich später aber auch bei ihm als nützlich. Die individuelle Betrachtung und Erklärung von Rechtschreibregeln mithilfe der Herausarbeitung von Strukturen und Begründungen für jede einzelne Regel (von Suchodoletz, 2003b) begeisterte insbesondere Janine während ihrer Förderung. Zum ersten Mal habe sie dadurch den Sinn hinter den Regeln verstanden.

Die von Gerlach (2014) geforderten Trainingsmaßnahmen bezüglich Fremdsprachen für Legastheniker wünscht sich vor allem Kathrin. Da die Bemühungen in diesem Bereich noch am Anfang stehen, wird sie darauf aber vermutlich noch eine Zeit lang warten müssen.

9.5 Unterstützung an den Hochschulen – inwieweit hilft ein Nachteilsausgleich?

Bereits in den Kapiteln 4 und 5 ließen sich Diskrepanzen zwischen der theoretischen und der praktischen Umsetzung von Nachteilsausgleichen feststellen. Diese verstärkten sich nach der Auswertung der vorliegenden Interviews zusätzlich. So hat keiner der Befragten einen Nachteilsausgleich während seines Studiums beantragt, obwohl Rene und Kathrin z.B. in der Mittelstufe einen erhalten hatten. Die Beweggründe liegen einerseits, wie bereits vom Deutschen Studentenwerk 2011 festgestellt wurde, daran, dass die Teilnehmer

nichts von ihrem Anspruch oder der Zuständigkeit der Behindertenbeauftragten für ihre Probleme im Studium wussten, und andererseits an ihrem Bestreben, es aus eigener Kraft zu schaffen. Da Rene und Kathrin die Nachteilsausgleiche aus der Mittelstufe nicht während des Abiturs nutzen konnten, entstand bei den beiden die Einstellung, wenn es im Abitur ohne ging, würden sie auch im Studium ohne auskommen. Ähnlich ist es bei den Teilnehmern, die in der Schule keinen Nachteilsausgleich hatten. Johannes empfindet Nachteilsausgleiche als wenig sinnvoll, da er in seinem Studium einen Zeitzuschlag für die Klausuren auch über direkte Gespräche mit den Professoren vereinbaren konnte. Somit handelte er, wie es der Behindertenbeauftragte der Hochschule Magdeburg-Stendal, Herr Batel, aus seiner Erfahrung mit beeinträchtigten Studenten gewohnt ist.

Johannes und Ella empfinden Nachteilsausgleiche darüber hinaus generell eher als negativ. Für Ella reduziert er Legastheniker zu sehr auf ihre Störung und ein möglicher Vermerk in den Studienabschlusszeugnissen stellt für beide vielmehr einen großen Nachteil dar. In dieser Hinsicht konnten die beiden allerdings beruhigt werden, da die Behindertenbeauftragte der Universität Magdeburg, Frau Schulze, bestätigte, dass solche Vermerke nicht in den Abschlusszeugnissen vorkommen. Als Johannes und Ella dies beim gemeinsamen Gruppentreffen erfuhren, änderte dies allerdings nicht viel an ihrer Einstellung. Die Abneigung der beiden bezüglich der Nachteilsausgleiche kann in Zusammenhang mit ihrem verschlossenen Umgang mit ihrer Störung im Allgemeinen stehen. Da die beiden ihre Störung nur selten offen mitteilen, verwundert es nicht, dass eine offizielle Bestätigung seitens der Hochschulen für sie nicht in Frage kommt. Das passt zur Einschätzung des Deutschen Studentenwerkes (2013) und von Frau Schulze, die einen weiteren Grund für die Nichtbeantragung in der Angst vor einem Outing sehen. Für Johannes steht ein Nachteilsausgleich für den Großteil der Studenten zudem immer noch für die Erschleichung von Vorteilen, worauf im Zuge der Recherche für diese Arbeit öfter gestoßen wurde. Janine hatte, nachdem sie von ihrem Anspruch während des Interviews erfuhr, zuerst auch diesen Gedanken. Allerdings fügte sie direkt hinzu, dass ihr aus ihrer Störung ein tatsächlicher Nachteil gegenüber ihren Kommilitonen entstehen kann, weshalb ein Ausgleich nur gleiche Chancen schaffe. Jedoch will sie erst einmal das Semester und die erste Prüfungsphase abwarten und die Beantragung von ihren Prüfungsergebnissen abhängig machen.

Ernüchternd bleibt die Feststellung, dass den Teilnehmern, selbst bei Beantragung eines Nachteilsausgleiches, wahrscheinlich keiner bewilligt worden wäre (vgl. DSW, 2011). Die Annahme von Louise, das größte Hindernis für individuellere Prüfungsleistun-

gen läge bei den Professoren, bestätigen die Erfahrungen von Frau Schulze mit dem Widerstand der Dozenten bei diesen Angelegenheiten. Die positiven Erfahrungen von Johannes bezüglich der Regelungen decken sich wiederum mit denen von Herrn Batel. Für die Schwierigkeit der Erbringung von Attesten bzw. deren hohem finanziellen Aufwand, stellt Louisa ein gutes Beispiel dar. Bis auf ein Institut, das eine diagnostische Untersuchung mit ihr für 180€ durchführen würde, konnte sie keinen anderen Kontakt, z.B. zu einem entsprechenden Psychologen, herstellen.

Manche der Befragten äußerten zudem, dass die gängigen Maßnahmen von Nachteilsausgleichen, wie ein Zeitzuschlag bei Prüfungen, für sie wenig hilfreich ist, was wiederum mit den Ergebnissen des Deutschen Studentenwerkes (2011) diesbezüglich übereinstimmt.

Zusätzliches Erstaunen und Abwehr erregte die Zuständigkeit der Behindertenbeauftragten für Legastheniker bei den Interviewpartnern, ähnlich wie in der Befragung des Deutschen Studentenwerkes 2011. Die einen waren überrascht, sich mit ihrem Anliegen an diese richten zu müssen, für die anderen stand dies abermals im Widerspruch zu ihrem eigenen Empfinden, eben nicht behindert zu sein.

9.6 Veränderungsvorschläge für die Hochschulen

Sowohl aus den Befunden der Untersuchungen des Deutschen Studentenwerkes (2011 & 2013), von Hampels (2011) als auch dieser Studie lassen sich verschiedene Veränderungsvorschläge für die Hochschulen ableiten.

Als erstes ist eine wesentliche Veränderung im allgemeinen Umgang mit legasthenen Studenten erstrebenswert. Die Teilnehmer dieser Arbeit wünschen sich beispielsweise einen offeneren Umgang mit dem Thema Legasthenie an Hochschulen bzw. dass diese ihr Personal und die Studenten besser informieren. Die Angst vor Diskriminierung scheint auch heute noch viele legasthene Studenten, wie Johannes und Ella, davon abzuhalten sich zu ihrer Störung zu bekennen. Dies könnten die Hochschulen durch entsprechende Weiterbildungen der Hochschulangestellten und Informationsveranstaltungen erreichen. Bezieht man bei diesen Veranstaltungen andere Studenten mit anderen Beeinträchtigungen und eben speziell auch solche ohne Beeinträchtigungen mit ein, könnte der sensiblere Umgang der Studenten untereinander gefördert werden. Alle Befragten dieser Studie äußerten entweder während oder nach den Interviews ihr Interesse, sich mit anderen legasthenen Studenten zu treffen. Kathrin, Ella und Johannes schlugen daher für die Hochschulen vor,

solche Begegnungen explizit zu fördern, z.B. indem sie offenen Gruppen dafür Räume zur Verfügung stellen. Der Austausch mit Studenten, die ähnliche Probleme haben, könnte für die Probanden durchaus hilfreich sein. Vor allem Johannes äußerte, wie allein er sich nach seiner Diagnose mit seiner Störung gefühlt hatte. Wahrscheinlich ist er nicht der einzige Student mit einer Beeinträchtigung, dem es so ergeht. Wenn die Hochschulen diesen Raum zum gegenseitigen Austausch und zur Unterstützung anbieten und gleichzeitig offener mit dem Thema „Beeinträchtigt studieren“ umgehen würden, hätten wahrscheinlich auch nicht so viele Betroffene Angst davor sich zu outen bzw. könnten zu ihren Störungen stehen. An den Fällen von Rene und Kathrin ist deutlich sichtbar, wie positiv sich ein offener Umgang mit der eigenen Schwäche und der konkreten Äußerung des eigenen Hilfebedarfs auswirken kann. Es ist aber gleichzeitig verständlich, warum die anderen Probanden diesen wiederum fürchten. Die Verantwortung für Veränderungen allein in den Händen der Studenten zu lassen, so wie man es durchaus aus dem Handbuch des Deutschen Studentenwerkes (2013) und der Arbeit von Hampel (2011) herauslesen kann, hält die Autorin dieser Arbeit für nicht gerechtfertigt. Jemandem, der Angst vor Diskriminierung hat, die überwiegend auf bereits gemachten negativen Erfahrungen beruht, wird es nicht leichtfallen, sich öffentlich zu seiner Störung zu bekennen. Vielmehr muss er das Gefühl von seinem Umfeld erhalten, dies gefahrlos für den eigenen Selbstwert tun zu können. Und wenn es, wie vom Deutschen Studentenwerk (2011) und von Hampel (2011) postuliert, zutrifft, dass viele Dozenten aufgrund ihrer Unwissenheit bezüglich des Themas und der offiziellen Klassifizierung von Legasthenie als Behinderung, legasthenen Studenten ihre Unterstützung verweigern, zeigt sich auch hier der deutliche Weiterbildungsbedarf an deutschen Hochschulen. Allein die Tatsache, dass Nachteilsausgleiche für Legasthener abgelehnt werden, weil entweder ihre Störung nicht als ausreichender Grund angesehen wird (DSW, 2011) oder die Dozenten nicht zu Veränderungen ihrer Arbeitsweise bereit sind (Frau Schulze), spricht deutlich dafür.

Wenn die Professoren und die deutschen Hochschulen im Allgemeinen die Veränderungsvorschläge annähmen, würde sich wahrscheinlich auch der Nutzen von Nachteilsausgleichen für legasthene Studenten steigern. Wenn z.B. Professoren das Störungsbild besser verstehen und dadurch eher zur Gewährleistung von individuelleren Prüfungsleistungen bereit sind, würde dies den theoretischen Anforderungen der individuellen Gestaltung von Nachteilsausgleichen und den Forderungen der Interviewteilnehmer entsprechen. Die meisten Hindernisse im Studium ließen sich bereits durch mehr mündliche statt schriftliche

Prüfungen, einer besseren Betreuung bei Haus- und Abschlussarbeiten und weniger Multiple-Choice-Klausuren verringern. Vor allem für diejenigen Teilnehmer, die immer noch Probleme beim Lesen haben, fällt es bei Multiple-Choice-Tests schwer, in kurzer Zeit die Fragen und Antwortmöglichkeiten korrekt zu erfassen. Der Vorschlag von Ella, mehrere kleine schriftliche Ausarbeitungen über das Semester zu verteilen, anstatt einer großen Hausarbeit am Ende der Semester, erscheint überdies überlegenswert für die Hochschulen. Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben könnte so tatsächlich öfter von den Studenten geübt, verbessert und gefestigt werden.

Durch geeignete Veränderungen an deutschen Hochschulen könnte die Situation von legasthenen Studenten somit sehr wahrscheinlich verbessert werden. Vielleicht könnten dadurch auch mehr Legastheniker - derzeit nur jeder dreißigste (Weisshaupt & Jokeit, 2013) - dazu angeregt werden, ein Studium und damit eine akademische Laufbahn einzuschlagen.

9.7 Allgemeine Veränderungsvorschläge bezüglich des Umgangs mit Legasthenikern

Letztlich müssen nicht nur an den deutschen Hochschulen Veränderungen bezüglich des Umgangs mit Legasthenikern stattfinden. Ebenso müssen diese im bildungspolitischen, psychologischen und gesellschaftlichen Bereich eintreten. So sollte das Thema Legasthenie, wie von Kathrin gefordert, deutlich mehr in die Ausbildung von Lehrern einfließen. Es ist zwar nicht möglich, Lehrer zu Experten aller Störungsbilder im Kindes- und Jugendalter zu machen, aber gerade bei Teilleistungsstörungen schulischer Fertigkeiten sollten sie über ein Mindestmaß an Wissen verfügen. Schon Breuninger stellte 1998 fest, dass Lehrer die Probleme legasthener Schüler nicht erkennen oder fehlinterpretieren, und in den seltensten Fällen scheint dies, wie bei Johannes oder Louise, für die Betroffenen positiv zu enden, betrachtet man beispielsweise die Studie von Esser et al. (2002) oder die Aussagen von Kopp-Duller und Pailer-Duller (2009). Zu viele Legastheniker werden schlicht mit ihren Problemen allein gelassen, weil weder Lehrer noch Familie diese erkennen. Im Fall von Janine hatte dies die Folge, dass sie über zehn Jahre ihres Lebens in Berufen verbrachte, die nicht ihrem Potential entsprachen und sie schließlich sogar krank machten. Der Werdegang von Janine wäre vielleicht ein anderer gewesen, wenn ihr Englischlehrer im Abitur sensibler mit dem Thema an sie herangetreten wäre. Aber dafür hätte er auch wissen müssen, dass Betroffene und ihre Familien mit Begriffen wie Behinderung, Störung

und Krankheit im Zusammenhang mit Legasthenie stark verunsichert werden können (vgl. Kopp-Duller & Pailer-Duller, 2009). Eine bessere Schulung von Lehrern bezüglich Teilleistungsstörungen hätte den meisten Teilnehmern dieser Studie wahrscheinlich viele Misserfolge und Demütigungen erspart. Durch die bessere Aufklärung der Lehrer würden nach Kathrins Ansicht, auch die anderen Schüler der Klasse profitieren bzw. dem Mobbing von Legasthenikern vorgebeugt werden. Dies wäre für die Entwicklung von Ellas und Louisas Selbstwertgefühl entscheidend gewesen. Zusätzlich sollten Schulen den Vorschlag von Brunsting (2016) in Betracht ziehen, wonach insbesondere legasthene Schüler von einem strukturierten und systematischen Unterricht profitieren, wobei denkbar ist, dass auch andere Schüler dadurch einen einfacheren Zugang zum Lesen und Schreiben finden würden.

Betrachtet man Kathrins Fall, scheinen aber nicht nur Lehrer besser über das Störungsbild Legasthenie informiert werden zu müssen. Schließlich wies die erste Psychologin, der sie für eine diagnostische Untersuchung vorgestellt wurde, die Diagnose mit der Begründung ab, Kathrin sei zu schlau für eine Legasthenie. Solche Fehler, gerade bei Fachpersonal, welches für diese Art von diagnostischen Feststellungen ausgebildet sein sollte, dürfen nicht eintreten.

Durch eine entsprechende Kompetenzerweiterung von Lehrern und Psychologen würde den schlechten Prognosen von Legasthenikern vorgebeugt. Geschieht dies nicht, werden wohl weiterhin viele Legastheniker unerkant bleiben und Schulabschlüsse weit unterhalb ihrer kognitiven Fähigkeiten erlangen (vgl. Schulte-Körne, 2004).

Darüber hinaus ist der Umgang der Gesellschaft bzw. die Wahrnehmung von Legasthenikern in der Gesellschaft immer noch defizitär. Bereits Breuninger wies 1998 darauf hin, wie von den schriftlichen Fähigkeiten direkt auf die Intelligenz von Personen geschlossen wird. Dies scheint sich seit damals nicht nennenswert verändert zu haben. Zumindest nehmen die Teilnehmer dieser Studie es immer noch so wahr und es lässt sich aus einigen Erlebnissen der Studenten schließen. Rene geht es dabei nicht um eine verminderte Beachtung von Rechtschreibung in der Gesellschaft, sondern vielmehr darum, sich nicht bei jeder E-Mail den Kopf zerbrechen zu müssen, sein gegenüber halte ihn für einen „Idioten“, wenn er ein Wort falsch schreibt. Wenn Menschen heute noch verwirrt davon sind, dass Legastheniker das Abitur und ein Studium erlangen können, ist in der gesellschaftlichen Vermittlung von Informationen über die Störung etwas schiefgelaufen. Viele der Teilnehmer würden sich daher eine größere öffentliche Aufmerksamkeit für das Thema

wünschen, um Vorurteile abzubauen und diesen entgegenzuwirken. Johannes engagiert sich deshalb beispielsweise selbst aktiv im Bundesverband für Legasthenie.

Er will mit seinem Engagement jedoch ebenso auf das Thema Legasthenie bei Erwachsenen aufmerksam machen. Es ist erstaunlich, wenn man die Prävalenzraten von Legasthenie bei Kindern betrachtet, wie wenig Beachtung dem Thema in der Öffentlichkeit und der Fachwelt gewidmet wird. Allgemein wird schließlich gleichzeitig angenommen, eine Legasthenie sei nicht vollständig behandelbar; Kinder mit Legasthenie müssen demnach automatisch zu Erwachsenen mit Legasthenie werden. Besonders am Fall von Louise zeigt sich, wie sehr die erwachsenen Betroffenen mit ihren Problemen allein gelassen werden. Hilfsangebote und vor allem deren Finanzierung für erwachsene Legastheniker sind, wie bereits Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2007) festgestellt haben, zu selten bzw. gar nicht vorhanden. Janine musste ihre Therapie beispielsweise selbst bezahlen. Hier besteht vor allem im psychologischen und gesundheitspolitischen Bereich großer Veränderungsbedarf. So würden sich fast alle Teilnehmer eine erneute Förderung für ihre aktuellen Probleme beim Schreiben und Lesen wünschen, wissen indes aber nicht, wo sie diese erhalten und wie sie diese bezahlen könnten.

Janine äußerte außerdem den Wunsch, dass bei Bewerbungen weniger streng aufgrund von Rechtschreibfehlern aussortiert wird. Sie kann dies einerseits bei bestimmten Berufen, z.B. in der Verwaltung oder ähnlichem, nachvollziehen, aber für Berufe wie dem ihren (Ingenieursökologie), in dem ganz andere Fähigkeiten und Fertigkeiten zentral sind, erscheint es ihr eher unsinnig. Die Befürchtungen von Johannes, was passieren könnte, wenn er seine Legasthenie in Bewerbungsgesprächen offenlegt, zeigen zusätzlich den Handlungsbedarf in diesem Bereich. Daher soll an dieser Stelle der Vorschlag von Moser (2013) noch einmal verstärkt Beachtung erhalten, wonach Mitarbeiter im Personalmanagement ebenfalls Schulungen zum Thema Legasthenie erhalten sollten. Dies erscheint auch der Studienleiterin als sinnvoll, da womöglich viele gute Arbeitsverhältnisse bereits in der Bewerbungsphase scheitern, weil die Anschreiben fehlerhaft sind. Da diese Änderungen jedoch von der Bereitschaft und dem Willen der Firmen abhängen, sollte zusätzlich über andere Maßnahmen zur Unterstützung von Legasthenikern im Bewerbungsprozess nachgedacht werden, wie z.B. entsprechenden Kursen oder Lektorenprogrammen.

9.8 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend decken sich viele der Ergebnisse dieser Arbeit bezogen auf legasthene Studenten mit denen der Fachwelt. Allerdings ließen sich auch erhebliche Unterschiede feststellen. Fazit dieser Arbeit ist, dass die Legasthenie derzeit noch zu unbekannt ist, sei es in der Schule, in der Erwachsenenbildung, am Arbeitsplatz oder ganz allgemein in der Öffentlichkeit. Tragischerweise hat diese Unwissenheit für viele Legasthener drastische Folgen. Auch die Studienleiterin wäre auf Anraten ihrer Grundschullehrer fast auf eine Sonderschule gewechselt, hätten ihre Eltern nicht an ihr Potential geglaubt und sie stattdessen lediglich auf eine andere Grundschule geschickt, wo die Lehrer schließlich den Bezug zu ihrer Legasthenie herstellten. Die deutsche Gesellschaft ist eine Leistungsgesellschaft und eine große Rolle spielen dabei die schriftsprachlichen Fähigkeiten des Einzelnen (vgl. Scheerer-Neumann, 2015). Werden Schwächen in diesem Bereich falsch interpretiert, wirkt sich das automatisch negativ auf die Chancen des Individuums zur Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben aus. Für die Autorin dieser Arbeit ist damit die Klassifizierung der Legasthenie als Störung und Behinderung gerechtfertigt, bietet diese schließlich viele Möglichkeiten zur Unterstützung der Betroffenen. Wird diese diskriminierend oder stigmatisierend verwendet, verfehlt sie allerdings ihren Sinn. Betrachtet man allein die Aussage Hollenwegers (2013), wonach die Behinderung bei einer Legasthenie vordergründig von den Anforderungen und Hilfsangeboten der Umwelt abhängt, erschließt sich der dringende Veränderungsbedarf für die Fachwelt und die Öffentlichkeit bezüglich der Wahrnehmung, Darstellung und im Umgang mit Legasthenikern. Dabei muss insbesondere dem Thema Legasthenie bei Erwachsenen und Legasthenie im Studium eine größere Beachtung geschenkt werden. Die Teilnehmer dieser Studie kann man, trotz ihrer vielen Hindernisse und Probleme, schon fast als den glücklichen Anteil von Legasthenikern bezeichnen, betrachtet man gleichzeitig die Prognosen von Esser et al. (2002), Schulte-Körne (2004) und Weisshaupt & Jokeit (2013). Nichtsdestoweniger haben auch sie, infolge ihrer Schwierigkeiten mit der Schriftsprache und dem Unwissen ihres Umfeldes, teilweise mit großen Problemen im Alltag, Studium und Beruf zu kämpfen.

Für weiterführende Studien und den Diskurs in der Fachwelt allgemein zum Thema Legasthenie, sind ähnliche Befragungen an anderen deutschen Hochschulen zu empfehlen. Dies könnte die Beschäftigung mit dem Thema an den jeweiligen Hochschulen fördern. Auch die Ergebnisse dieser Arbeit werden an die Behindertenbeauftragte der Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal weitergeleitet, zum einen aufgrund

des geäußerten Interesses seitens der Behindertenbeauftragten, andererseits damit diese Befragung zumindest potentiell für die legasthenen Studenten in Magdeburg eine Veränderung bewirken kann. Veränderungen an den Hochschulen, Schulen und der Gesellschaft scheinen jedoch ganz stark von finanziellen Ressourcen abzuhängen. Veränderungen durch bessere Aus- und Fortbildungen von Lehrern und Psychologen sowie die Aufklärung der Öffentlichkeit können nur mithilfe der entsprechenden monetären Mittel erreicht werden. Daher scheint insbesondere die Gesundheits- und Bildungspolitik beim Thema Legasthenie zu defizitär zu sein. Darauf kann allerdings wieder nur aufmerksam gemacht werden, wenn eine breite Masse sich für das Thema engagiert. Bezogen auf die psychologische Fachwelt, sollten sich Vertreter und Autoren dieses Bereichs weniger um die Begrifflichkeiten Legasthenie oder Lese-Rechtschreib-Schwäche streiten, sondern vielmehr gemeinschaftlich an einer übergreifenden Lösung und Unterstützung für die Betroffenen arbeiten.

Es bleibt daher abzuwarten, ob und wie sich die Situation für Legastheniker verbessern wird. Dennoch bleibt zu wünschen, dass der Stigmatisierung von Legasthenikern besser vorgebeugt bzw. diese verhindert und besser über das Thema informiert wird sowie mehr Hilfsangebote entstehen, damit noch mehr Legastheniker ihr Potential, wie die Teilnehmer dieser Studie, voll entwickeln können.

9.9 Limitation dieser Arbeit

Die Stichprobe dieser Forschungsarbeit ist zu klein, um allgemeingültige Aussagen bezüglich der Situation von legasthenen Studenten an deutschen Hochschulen treffen zu können. Zwar scheinen die Interviewteilnehmer durch den Vergleich mit Ergebnissen anderer Studien repräsentative Fallbeispiele für diese Gruppe von Studenten zu sein, dies ändert jedoch nichts an der geringen Anzahl an Probanden, die für diese Arbeit gewonnen werden konnte. Für generalisierbare Aussagen, nach quantitativen Maßstäben, müsste deutschlandweit eine Befragung von legasthenen Studenten stattfinden. Dies wird vom Deutschen Studentenwerk zwar bereits getan, allerdings nur im Rahmen einer Befragung aller beeinträchtigten Studenten. Bei dieser Art Befragung kann nach Ansicht der Studienleiterin nicht speziell auf die besonderen Bedürfnisse und Probleme der einzelnen Beeinträchtigungsgruppen eingegangen werden, wodurch auch keine speziell auf diese Personen abgestimmten Veränderungen an den Hochschulen stattfinden können. Eine individuelle Betrachtung und Untersuchung scheint daher sinnvoll zu sein, stellt das Deutsche Studen-

tenwerk doch selbst diese Unterschiede z.B. in seiner Untersuchung aus dem Jahr 2011 fest.

Insgesamt liefern die Ergebnisse dieser Arbeit jedoch Hinweise, zumindest für die Universität Magdeburg und die Hochschule Magdeburg-Stendal, wie sie in Zukunft mit dem Thema Legasthenie umgehen und legasthenen Studenten helfen können.

10 Literaturverzeichnis

- Anft, S. (1997). Schulversagende Kinder, ihre Familien und ihre Experten - Bemerkungen aus systemischer Perspektive. *Systema, 1*, S. 13-23.
- Angermaier, J.W. (1977). *Legasthenie – Pro und Contra Die Kritik am Legastheniekonzept und ihre fatalen Folgen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bortz, J. und Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Büchner, B., Kortländer, M., Werner, B., Robering, N. & Schönweiss, F. (2009). Legasthenie – eine Krankheit, eine Behinderung, eine Störung? Recht auf Bildung und individuelle Förderung statt Selektion und Stigmatisierung. Verfügbar unter: <http://www.legakids.net/eltern-lehrer/info-wissen/lrs-und-wissenschaft/legasthenie-eine-krankheit-eine-behinderung-eine-stoerung/> [21.10.2016].
- Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie - Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breuninger, B. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen - Theoretische Grundlegung und Standardprogramm* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Brunsting, M. (2016). *Legasthenie zwischen Coming-out und keiner merkt's - Wie man mit Dyslexie zurechtkommen kann: Erwachsene Betroffene berichten*. Bern: Haupt.
- Caroll, J.M. und Iles, J.E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology, 73*, S. 651–662.
- Davis, D. R. (1998). *Legasthenie als Talentsignal – Lernchancen durch kreatives Lesen*. Kreuzlingen: Ariston Verlag.
- Deutsches Studentenwerk (2013). Studium und Behinderung - Informationen für Studieninteressierte und Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Verfügbar unter: <http://www.studentenwerke.de/de/content/studium-und-behinderung-1> [28.02.2017].
- Deutsches Studentenwerk (2011). beeinträchtigt studieren - Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/Beeintraehtigt_Studieren_Datenerhebung_01062012_0.pdf [29.09.2016].
- Eichler, W. (2004). Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und Legasthenie nach dem neuropsychologischen und Teilleistungskonzept. In Thomé, G. (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie - Eine Grundlegende Einführung* S. (40-55). Weinheim/Basel: Beltz.

- Esser, G., Wyschkon, A. und Schmidt, M.H. (2002). Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung? *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31, S. 235-242.
- Fink (2010). *Successful Careers: The Secrets of Adults with Dyslexia. Career Planing and Adult Development Network*. Verfügbar unter: www.insightpsychological.com/Library/SuccessfulCareersDyslexia.doc [21.02.2017].
- Gasteiger-Klicpera, B. und Klicpera C. (2004). Lese-Rechtschreib-Schwäche. In Lauth, G.W., Grünke, M. und Brunstein, J.C. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen - Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 46-54). Göttingen: Hogrefe.
- Gerlach, D. (2014). Legasthenie und LRS in der Fremdsprache Englisch. In Schulte-Körne, G. und Thomé, G. (Hrsg.), *LRS - Legasthenie: interdisziplinär* (S.11-26). Oldenburg: isb-Verlag.
- Grimm, T. (2008). Schicksal Legasthenie. *Medizinische Genetik*, 18, Seite 145-150.
- Grosche, M. und Grünke, M. (2011). Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung bei funktionalen Analphabeten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (4), S. 277-291.
- Hampel, N. (2011). *Menschen mit Legasthenie an Hochschulen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Hollenweger, J. (2013). Recht auf Bildung und Entfaltung der Persönlichkeit. In Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.), *Dyslexie, Dyskalkulie - Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (S. 18-29). Bern: hep Verlag.
- Ise, E., Engel, R. R. und Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei Lese Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung*, 21 (2), S. 122-136.
- Klicpera, C. und Gasteiger-Klicpera (2007). Viele Fragen - wenig Antworten: Provokative Gedanken über Legasthenie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete*, 76, S. 186-194.
- Klicpera, C., Schabmann, A. und Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie - Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (2. aktual. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kohlmaier, M. (2015). "Ich denke bis heute manchmal: Ich bin dumm". *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/legasthenie-im-studium-worte-suchen-hilfe-finden-1.2504913> [15.10.2016].
- Kopp-Duller, A. & Pailer-Duller (2009). *Legasthenie im Erwachsenenalter - Praktische Hilfe bei Schreib- und Leseproblemen* (2. überarb. Aufl.). Klagenfurt: KLL-Verlag.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (4. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Landerl, K. und Klipcera, C. (2009). Lese-Rechtschreibstörungen. In Petermann, F. (Hrsg.), *Fallbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 193-207). Göttingen: Hogrefe.
- Legasthenie Coaching (2015). Warum haben wir so viele funktionale Analphabeten? Verfügbar unter: <https://www.legasthenie-coaching.de/warum-haben-wir-so-viele-funktionale-analphabeten/> [19.02.2017].
- Legasthenie Coaching (2014). Eltern Ratgeber: Hilfe mein Kind mit Legasthenie soll psychisch gestört sein? Verfügbar unter: <https://www.legasthenie-coaching.de/eltern-ratgeber-hilfe-mein-kind-mit-legasthenie-soll-psychisch-gestoert-sein/> [19.02.2017]
- Legewie, H. (2005). Gütekriterien und Qualitätssicherung qualitativer Methoden. Verfügbar unter: http://www.ztg.tuberlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_12.pdf [27.03.2017]
- Lichtsteiner Müller, M. (2013). Bildungserfolg für Lernende und Studierende mit Dyslexie oder Dyskalkulie. In Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.) *Dyslexie, Dyskalkulie - Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (S. 98-137). Bern: hep Verlag.
- Long, L., MacBlain, S. & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, S. 124-134.
- Marx, P., Weber, J.M. und Schneider, W. (2001). Legasthenie versus allgemeine Lese Rechtschreibschwäche - Ein Vergleich der Leistungen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, S. 85-98.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union.
- McDonald, S. (2010). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, S. 271-279.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, S. 363-381.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2012). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 - 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [21.09.2016].
- Moll, K. und Landerl, K. (2011). Lesedefizite und Rechtschreibdefizite – zwei Seiten

- derselben Medaille? In Schulte-Körne, G. (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen - Stärken fördern* (S. 11-24). Bochum: Dr. Dieter Winkler Verlag.
- Moser, E. (2013). Dyslexie im Berufsleben kommunizieren. In Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.), *Dyslexie, Dyskalkulie - Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (S. 140-145). Bern: hep Verlag.
- Nickel, S. (2004). Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerten Bedingungen. In Thomé, G. (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie - Eine Grundlegende Einführung* (S. 86-106). Weinheim/Basel: Beltz.
- Plume, E. & Warnke, A. (2006). Legasthenie. In Steinhausen, H. C. (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 196-204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenkötter, H. (1997). *Neuropsychologische Behandlung der Legasthenie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie - Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheerer-Neumann, G. (2014). Punktgenau fördern! Warum? Ein historischer Rückblick und einige Daten. In Schulte-Körne, G. und Thomé, G. (Hrsg.), *LRS - Legasthenie: interdisziplinär* (S. 115-135). Oldenburg: isb-Verlag.
- Schulte-Körne, G. (2014). Aktuelle Entwicklungen zur Klassifikation und Definition der Lese-, der Rechtschreib- und der Lese-Rechtschreibstörung. In Schulte-Körne, G. und Thomé, G. (Hrsg.), *LRS - Legasthenie: interdisziplinär* (S. 137-149). Oldenburg: isb-Verlag.
- Schulte-Körne, G. (2004). Lese-Rechtschreib-Störung – Symptomatik, Diagnostik, Verlauf, Ursachen und Förderung. In Thomé, G. (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie - Eine Grundlegende Einführung* (S. 64-85). Weinheim und Basel: Beltz.
- Shapiro, J. und Rich, R. (1999). *Facing Learning Disabilities in the adult years*. New York: Oxford University Press.
- Suchodoletz, W. von (2003a). Spannungsfeld zwischen etablierten und alternativen Behandlungsverfahren. In von Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) – Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (S. 15-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Suchodoletz, W. von (2003b). Ein Fazit. In von Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie der Lese Rechtschreib-Störung (LRS) - Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick* (S. 257-273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Valtin, R. (2004). Das Konstrukt der Legasthenie – Wem schadet es? Wem nützt es? In Thomé, G. (Hrsg.), *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie - Eine Grundlegende Einführung* (S. 56-63). Weinheim/Basel: Beltz.

- Warnke, A. & Baier, E. (2013). Umschriebene Lese-Rechtschreibstörung. In Petermann, F. (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 165-180). Bern: Hogrefe.
- Weber, J. (2014). Legasthenie. In Wirtz, M.A. (Hrsg.), *Dorsch-Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 984). Bern: Hogrefe.
- Weisshaupt, R. und Jokeit, H. (2013). Zur Neuropsychologie von Dyslexie und Dyskalkulie. In Lichtsteiner Müller, M. (Hrsg.), *Dyslexie, Dyskalkulie – Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule* (S. 32-64). Bern: hep Verlag.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2016). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen* (8. überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.

11 Anhang

Anhangsverzeichnis

- A. Aushang Probandensuche**
- B. Kurzfragebogen**
- C. Interviewleitfaden**
- D. Vorlage Postskript**
- E. Gedächtnisprotokoll 1**
- F. Gedächtnisprotokoll 2**
- G. Kategorien**

A. Aushang Probandensuche



Legasthenie im Studium –

InterviewpartnerInnen für Masterarbeit gesucht!

Liebe Mitstudenten und Mitstudentinnen,

für meine Masterarbeit mit dem Thema „Legasthenie im Studium“ suche ich InterviewpartnerInnen. Ziel der Arbeit soll es sein, eventuelle Schwierigkeiten, Hindernisse sowie Chancen und Lösungen für die Situation von legasthenen Studenten herauszuarbeiten. Dafür möchte ich eure Geschichte und persönliche Meinung hören. Da ich selbst viele Jahre mit meiner Legasthenie umgehen musste, liegt mir das Thema sehr am Herzen, weshalb ich mich noch mehr über eure Unterstützung freuen würde.

Eure Daten sowie alle Informationen, die auf eure Identität hinweisen könnten, werden selbstverständlich anonymisiert und verändert.

Wenn ihr also Interesse und Zeit habt, meldet euch bitte bei mir unter folgender E-Mail-Adresse: laura-thoelken@web.de

B. Kurzfragebogen

Fragen zur Person:

1. Wie alt sind Sie?
2. Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Sie?
3. Was studieren Sie? (Fach und angestrebter Abschluss)
4. In welchem Fachsemester studieren Sie?
5. An wie vielen Interviews haben Sie bisher teilgenommen?
 - 5a. Wenn ja, um welche Art von Interview(s) handelte es sich dabei?
 - 5b. In welchem Zusammenhang fand das Interview statt?

Fragen zur Familie:

6. Wie alt sind Ihre Eltern?
7. Welchen Beruf üben Ihre Eltern aus?
8. Haben Sie Geschwister?
 - 8a. Wenn ja, was machen Ihre Geschwister beruflich?
9. Gibt es in Ihrer Familie noch andere Fälle von Legasthenie?

C. Interviewleitfaden

1. Wann wurde die Legasthenie festgestellt? Wie äußerte sie sich? Welche Gefühle wurden empfunden?
2. Welche Unterstützung/Förderung wurde empfangen? Hat sich dadurch etwas verändert?
3. Wie kamst du zu deinem Studium? Ist es das erste Studium/Ausbildung?
4. Wie beeinflusst die Legasthenie dein Studium? Gibt es bestimmte Probleme? Wurde ein Nachteilsausgleich beantragt? Wissen deine Professoren und Kommilitonen von der Legasthenie?
5. Was hättest du an der Hochschule/Uni gerne anders?
6. Wie würdest du den Einfluss der Legasthenie auf deine persönliche Entwicklung beschreiben? Sind daraus eventuell sogar besondere Stärken oder Fähigkeiten erwachsen?
7. Gibt es etwas, was du dir für dein weiteres Studium oder deinen weiteren Weg (bezogen auf deine Legasthenie) wünschen würdest?

D. Vorlage Postskript

Zum Interview

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Beginn des Interviews:

Dauer des Interviews:

Interviewsituation:

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmeegeräts:

Gespräche nach Abschalten des Aufnahmeegeräts:

Verhalten des Interviewers:

Informationen zum Interviewpartner:

E. Gedächtnisprotokoll 1

Im Zuge der Recherchen zum Thema Legasthenie im Studium wurde u.a. die Behindertenbeauftragte der Universität Magdeburg Frau Dr. paed. Marion Schulze befragt. Im Vorfeld waren folgende Fragen entwickelt worden:

1. Nehmen Studenten mit Legasthenie das Beratungsangebot bei Ihnen wahr.
2. Welche Möglichkeiten haben Studenten mit Legasthenie an der Universität?
3. Werden Ihrer Erfahrung nach Nachteilsausgleiche für Legastheniker oft bewilligt?
4. Können Sie eine ungefähre Schätzung abgeben, wie viele Studenten an der Universität von Legasthenie betroffen sind?

Die Antworten von Frau Schulze werden hier nur stichpunktartig dargestellt und beruhen auf den Notizen und Erinnerungen der Interviewerin.

Aussagen von Frau Schulze:

- Es würden nur vereinzelt Studenten mit Legasthenie zu ihr kommen. Die Mehrheit der Anfragen in Bezug auf Legasthenie kämen von Dozenten, die diese bei ihren Studenten vermuteten und Fragen zum Vorgehen hatten.
- Studenten mit Legasthenie würden nur selten offen mit ihrer Schwäche umgehen und müssten meistens erst darauf angesprochen werden.
- Legasthene Studenten kämen erst nach Prüfungen zu ihr, wenn diese nicht gut gelaufen seien.
- Die häufigste Art des Nachteilsausgleiches sei ein Zeitzuschlag bei Klausuren.
- Für den Antrag auf einen speziellen PC für legasthene Studenten sei sie oft auf Widerstand gestoßen.
- In Einzelfällen sei es bereits für die Studenten möglich gewesen, statt einer schriftlichen eine mündliche Prüfung abzuhalten, wovon die Studenten sehr angetan gewesen seien.
- Proteste bezüglich der Nachteilsausgleiche und den damit verbundenen Änderungen habe sie nur seitens der Professoren erfahren.
- Vielen Studenten mit Legasthenie fiele vor allem das Verstehen der Fragen schwer. Die Möglichkeit die Fragen vorzulesen oder als Audiodatei anzubieten, sei bei den Professoren auf großen Widerstand gestoßen.
- Sich für den jeweiligen Studenten einzusetzen sei immer wieder eine schwierige Aufgabe.

- Nachteilsausgleiche sollten in jedem Fall beantragt werden, jedoch sei der Prozess sehr bürokratisch und nur in den seltensten Fällen werde alles bewilligt.
- Die Erfahrung der Studenten sei zumeist, dass durch das Offenlegen ihrer Schwächen nur neue Probleme entstünden und sie nicht viel Unterstützung erhielten.
- Viele Studenten würden sich erst gar nicht zu ihrer Schwäche bekennen, da sie nicht als behindert angesehen werden wollten.
- Nachteilsausgleiche würden immer individuell gestaltet, dies hänge oft auch mit der Art des Studienganges zusammen.
- Die Dozenten wollten aber lieber eine allgemeine Lösung und sich nicht immer wieder neu auf die Bedürfnisse des Studenten einstellen müssen.
- Frau Schulze könne keine konkreten Zahlen zur Anzahl legasthener Studenten geben, da viele versuchen würden nicht aufzufallen und sich entsprechend nicht outen. Die meisten würden sich dann erst in späteren Semestern bei ihr melden.
- Selten habe sie erlebt, dass Studenten sich mit einem Nachteilsausgleich gute Noten erschleichen wollten.
- Meisten stellen die Prüfungsleistungen die größten Probleme dar.
- Die Studenten wollten mit ihren Schwächen berücksichtigt werden, allerdings würden sich die Dozenten dabei zumeist quer stellen.
- Ihrer Einschätzung nach gäbe es einige Studenten mit Legasthenie aber es sei insgesamt nicht die große Masse.
- Für einen Nachteilsausgleich brauche man ein ärztliches Attest z.B. vom Psychologen. Diese seien für Studenten oftmals schwierig zu erbringen, da eine solche Testung nicht selten sehr teuer ist. Dies könnte ebenfalls ein Grund sein, warum viele Studenten erst gar keinen Antrag stellen.
- Ein anderer Grund könne sein, dass schon in der Schule kein Nachteilsausgleich benötigt wurde.

F. Gedächtnisprotokoll 2

Im Zuge der Recherchen zu Thema Legasthenie im Studium, wurde ein Interview mit Herrn Batel, der zum Zeitpunkt des Treffens der Behindertenbeauftragte der Hochschule Magdeburg-Stendal war, durchgeführt. Die Fragen für Herrn Batel sind die selben, die für das Interview mit Frau Schulz verwendet wurden (siehe Gedächtnisprotokoll 1). Die hier gemachten Angaben sind stichpunktartig und basieren auf den Notizen, die während des Gesprächs angefertigt wurden und den Erinnerungen der Interviewerin.

Aussagen Herr Batels:

- Herr Batel sei für die Betreuung der Studenten zuständig, welche zu ihm kämen, wenn sie Probleme haben.
- Wenn ein Student körperlich eingeschränkt sei, sei dies meist offen sichtbar und erkennbar.
- Psychische Probleme seien schwieriger zu erkennen. Diese hätten in den letzten Jahren, Herr Batel sei seit 8 Jahren dabei, stark zugenommen.
- Bisher habe sich offiziell bei ihm noch kein Student mit Legasthenie vorgestellt. Aufgrund der Klausuren, die er auch selbst kontrolliert habe, sehe er allerdings ein deutliches Defizit in der Schriftsprache vieler Studenten.
- Vor 15 Jahren habe er eine Studenten gehabt, die ihre Legasthenie zugestanden habe.
- An der Hochschule sei es möglich, bei Erbringung der entsprechenden Nachweise einen Pass zur Kompensation, den KomPass, zu erhalten. Mit einem entsprechenden KomPass sei es für die Studenten einfacher individuelle Regelungen und Nachteilsausgleiche zu erwirken.
- Nachteilsausgleiche müssten immer individuelle gehandhabt werden, da jeder Student andere Bedürfnisse habe. Eine Studenten habe beispielsweise ihre Klausuren allein abhalten dürfen. Für Studenten mit Legasthenie wäre eine andererseits eine Zeitverlängerung um 30 Minuten in einer Klausur möglich.
- Herr Batel empfinde seine Kollegen als sehr unterstützend, was Nachteilsausgleiche anbelange. Lediglich eine seiner Kolleginnen würde sich regelmäßig quer stellen.
- Jede Behinderung bringe ihre eigenen Herausforderungen mit sich aber auch der Umgang des Studenten mit seiner Beeinträchtigung sei entscheidend.

- Als alternative Nachteilsausgleiche könne er sich vorstellen, dass Studenten mit Legasthenie statt einer Klausur eine mündliche Prüfung oder eine Hausarbeit leisten könnten.
- Die meisten Studenten würden sich direkt an ihre Professoren wenden. Eine seine Studenten habe z.B. keinen Nachteilsausgleich beantragt, ihn aber im Vertrauen gebeten, sie nicht während der Seminare oder Vorlesungen aufzufordern, sich mündlich zu beteiligen, da sie eine starke Stotterin gewesen sei.
- Die meisten Studenten mit psychischen Beeinträchtigungen würden nicht offen mit ihren Problemen umgehen. Erst wenn im Laufe des Studiums Probleme auftreten würden, outeten sich viele der Studenten mit psychischen Problemen.
- Er sei stets dazu bereit zu helfen und wolle helfen, wo er helfen könne.

G. Kategorien

In dieser Ergänzung sind alle Kategorien und Subkategorien, die während der Interviewauswertungen gewonnen werden konnten, noch einmal verständnishalber aufgeführt und definiert. Die Kategorien Alter, Staatsangehörigkeit, Studium und sozialer Hintergrund sind hier nicht näher definiert, da sie in der späteren Analyse nicht wesentlich eingeflossen sind und lediglich für den biografischen Hintergrund der Probanden abgefragt wurden.

Legasthenie in der Familie

Hierunter werden alle Aussagen gesammelt, die Hinweise auf andere Fälle von Legasthenie innerhalb der Familien der Teilnehmer geben.

Feststellung der Legasthenie

Zu dieser Kategorie gehören die folgenden Subkategorien:

Verdachtsmomente: Ereignisse, bei denen die Betroffenen, ihre Familien oder Dritte bereits die Legasthenie vermuteten.

Entdeckung/Diagnostik: Aussagen zur Entdeckung und Diagnosestellung bei den Interviewteilnehmern.

Förderung

Unter diese Kategorie fallen alle Angaben zu Unterstützungsmaßnahmen, welche die Betroffenen entweder von professioneller, familiärer oder sonstiger Seite erhalten haben.

Veränderungen durch die Förderung

Manche Probanden konnten nach den Förderangeboten Verbesserungen in Bezug auf ihre Lese- und Schreibleistungen und anderen Ebenen feststellen, die unter dieser Subkategorie zusammengefasst werden.

Schwierigkeiten mit der Schriftsprache

Diese Kategorie bezieht sich auf alle Angaben zu den Schwierigkeiten der Probanden beim Lesen und Schreiben, damals wie heute.

Auswirkungen der Legasthenie

Diese Kategorie gliedert sich in unterschiedliche Subkategorien, die alle Bezug darauf nehmen, wie die Legasthenie die Betroffenen auf verschiedenen sozialen und personellen Ebenen beeinträchtigt (hat).

Auswirkungen auf die Schule

Einschränkungen, die Interviewpartner während ihrer Schulzeit erlebt haben, z.B. in Zusammenhang mit der Notengebung, Klassenarbeiten etc.

Auswirkungen auf Bewerbungen

Die Probanden hatten teilweise negative Erfahrungen bei Bewerbungsverfahren, die auf ihre Legasthenie zurückzuführen sind. In diese Subkategorie fließen zudem Befürchtungen der Probanden ein, wie sich ihre Legasthenie auf Bewerbungen auswirkt.

Auswirkungen auf das Studium

Dieser Subkategorie werden alle Aussagen zugeordnet, in denen die Probanden über ihre Probleme während des Studiums sprechen, die einen eindeutigen Bezug zu den Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben.

Auswirkungen auf die Psyche

Angaben der Interviewpartner zu Auswirkungen der Legasthenie auf ihre Psyche. Darunter fallen auch Aussagen zum Selbstbild, dem Selbstbewusstsein und dem Selbstwertgefühl.

Auswirkungen auf Hobbys und Freizeit

Alle Einschränkungen, welche die Teilnehmer in ihrer Freizeit durch die Legasthenie erleben.

Zusätzliche psychologische Probleme

Zu dieser Kategorie gehören Angaben der Probanden über weitere psychologische Probleme, die jedoch keinen direkten Bezug zur Legasthenie haben oder daraus resultieren.

Lesen als Hobby

Alle Aussagen derjenigen Probanden, die trotz ihrer Legasthenie gerne lesen.

Allgemeine Bewältigungsstrategien

In diese Kategorie fallen alle Angaben der Betroffenen, die Hinweise auf besondere Bewältigungs- und Kompensationsstrategien enthalten. Dazu zählen ebenfalls Strategien, welche die Betroffenen nutzen, um ihre Schwierigkeiten geheim zu halten. Auch hier konnten wieder Untergruppen gebildet werden.

Strategien in der Schule

Alle Strategien, die Probanden in der Schule anwendeten.

Strategien im Studium

Bezieht sich auf die Techniken, die Betroffene während des Studiums anwenden oder angewendet haben.

Strategien in Alltag und Beruf

Da viele der Probanden bereits arbeiten oder Nebentätigkeiten nachgehen, setzen sie auch in diesem Bereich Kompensationstechniken ein. Zusätzlich ergeben sich im Alltag Situationen, die Lese- und Schreibfertigkeiten erfordern, für die Betroffenen ebenfalls Strategien entwickelten.

Studiengangswahl

Diese Kategorie bezieht sich auf die Entscheidungsfindung bzw. oftmals den Umweg, den die Betroffenen gehen mussten, um letztendlich zu ihrem Studium zu gelangen.

Werdegang

Hierzu gehören alle Aussagen der Probanden, die nicht direkten Bezug zur Legasthenie oder ihren Problemen haben, die aber dennoch relevant für ihre persönliche Entwicklung waren.

Legasthenie im sozialen Kontext

Diese Kategorie bezieht sich auf alle Aspekte rund um die Legasthenie, die Auswirkungen auf das Verhalten der Probanden in ihrem Umfeld haben, bzw. beinhaltet die subjektiven Annahmen der Probanden über die Wahrnehmung der Legasthenie in der Öffentlichkeit. Dazu gehören die Subkategorien

Erfahrungen mit anderen Legasthenikern, d.h. inwieweit die Probanden bereits Kontakt zu anderen Legasthenikern hatten und welche Erfahrungen sie daraus gezogen haben,

Umgang mit der Legasthenie, die sich speziell auf die individuelle Umgangsweise der Betroffenen mit ihrer Schwäche ihrem Umfeld gegenüber bezieht,

Reaktionen auf die Legasthenie, wozu die Reaktionen des Umfeldes auf die Störung gehören, die Betroffene erlebten, sowie

Legasthenie und Gesellschaft, die alle Angaben enthält wie die Betroffenen sich und ihre Störung von der Gesellschaft gesehen und behandelt fühlen.

Nachteilsausgleich

Zu dieser Kategorie zählen alle Aussagen der Teilnehmer, die Erfahrungen, Meinungen und Erwartungen bezüglich eines Nachteilsausgleiches in der Schule und im Studium beinhalten.

Stärken

Die Kategorie Stärken bezieht sich auf alle besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer. Dazu gehören auch Fähigkeiten, welche die Probanden ihrer Ansicht nach infolge der Legasthenie entwickelt haben.

Veränderungswünsche und -vorschläge

Hierzu zählen

Veränderungswünsche für die Hochschulen, d.h. spezielle Wünsche und Vorschläge, wie sich die Hochschulen im Umgang mit legasthenen Studenten verbessern könnten,

Veränderungswünsche für die Gesellschaft, d.h. Wünsche und Vorschläge, wie in der Öffentlichkeit das Thema Legasthenie behandelt und mit Legasthenikern umgegangen werden soll, und

Wünsche für sich selbst, wozu alle Wünsche zählen, die sich direkt auf Veränderungen für die Betroffenen selbst beziehen.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Laura Thölken, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift des Verfassers, der Verfasserin