

Studieren mit LRS

Ergebnisse einer Lehrenden- und Studierendenbefragung

von Hans-Christoph Eichert, Alfred Schabmann und Nicole Ramacher-Faasen

Vor dem Hintergrund eines auf die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) bezogenen stress- und ressourcentheoretischen Modells, wurden im Rahmen einer Online-Befragung Studierende (N = 130) und Lehrende (N = 234) der Universität zu Köln zu ihrem Wissen und ihren Erfahrungen mit LRS im Studium sowie zu Problemen und Unterstützungsbedarf Lehrender und betroffener Studierender befragt. LRS ist bei Studierenden ein verbreitetes Problem. Sowohl Lehrende als auch betroffene Studierende sehen Probleme, für die sie sich mehr und bessere Beratungs- und Unterstützungsangebote wünschen. Dies betrifft auf beiden Seiten insbesondere auch das Erkennen der Störung und ihrer Stärke, angemessene Beratung sowie die Festlegung von Nachteilsausgleichen.

Schlüsselwörter: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, universitäre Ausbildung, Nachteilsausgleich, ICF

To study with dyslexia – results of a lecturer and student survey.

Against the background of an ICF related stress- and resource-theoretical model students (N = 130) and lecturers (N = 234) of the University of Cologne were asked in an online-survey about their knowledge and experience with dyslexia at university as well as problems and assistance needs of lecturers and dyslexic students. Dyslexia is a widespread problem among students. Both teachers and affected students note problems in studying, for which they want more and better counseling and support services. This applies particularly to the detection of dyslexia and its strength as well as the establishment of appropriate disadvantage compensations and guidance.

Keywords: dyslexia, higher education, disadvantage compensation, ICF

Bei der Lese-Rechtschreibstörung (LRS) handelt es um eine Störung, die durch hohe Stabilität und Persistenz bis ins Erwachsenenalter ausgezeichnet ist (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, 1993; Landerl & Wimmer, 2008). Obwohl bei Laien und auch bei Professionellen (Schmidt & Schabmann, 2010; 2016) die Auffassung weit verbreitet ist, dass sich LRS auswächst und sich mit Einsetzen der Pubertät die Schwierigkeiten deutlich verringern würden, bestehen die Symptome bei einem großen Teil der Betroffenen ein Leben lang fort (vgl. Schulte-Körne, 2012). Zwar ist der negative Einfluss von LRS auf die Bildungs- und Berufskarriere längst gut belegt (z.B. Esser, Wyschkon & Schmidt, 2002; Maughan & Hagell, 1996), jedoch heißt dies nicht, dass an den Universitäten nicht auch Studierende mit LRS in zunehmender Anzahl zu finden sind. Im

Gegenteil rückt diese Personengruppe immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit, sowohl, was die Probleme der Betroffenen selber und mögliche Hilfestellungen betrifft, als auch in Hinblick auf Schwierigkeiten, die sich daraus für Lehrende ergeben (z.B. Olofson, Taube & Ahl, 2015). Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, auf Basis der Situation an einer großen deutschen Universität (Universität zu Köln; UzK) die Problemlage zu überschlagen, um einen ersten Überblick über die Sicht von Studierenden und Lehrenden auf die Problematik zu erhalten.

Studieren mit LRS

Eine umschriebene Lese- und Rechtschreibstörung liegt nach dem internatio-

nalen Klassifikationsschema ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2011) vor, wenn anhaltende und eindeutige Schwächen im Bereich der Lese- und Rechtschreibung nicht auf das Entwicklungsalter, eine unterdurchschnittliche Intelligenz, mangelnde Beschulung, psychische Erkrankungen oder Hirnschädigungen zurückzuführen sind. Das Störungsbild wird unter den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81) aufgeführt.

Es ist schon länger bekannt, dass es Studierende mit LRS (S-LRS) an den Universitäten gibt (Mortimore & Crozier, 2006; Parrila, Georgiou & Crockett, 2007; Olofsson, Ahl & Taube, 2012; Olofson, Taube & Ahl, 2015; Ghisi, Bottesi, Re & Mammarella, 2016) und ihr Anteil steigt (z.B. Pino & Mortari,

2014). Diese Personen, auch wenn ihre Symptomatik sich bisweilen gegenüber den Problemen in ihrer Kindheit verringert hat, haben dennoch deutliche Schwierigkeiten, wenn es darum geht, akademische Lese- oder Schreibaufgaben zu bewältigen. Vor allem die Geschwindigkeit der Verarbeitung von schriftlichem Material (Hatcher, Snowling & Griffiths, 2002; Schmidt, Schabmann & Schiller, 2014) stellt ein Problem dar, woraus sich Probleme beim Anfertigen von Notizen, Schreiben von Hausarbeiten und auch der Organisation des Studiums ergeben (British Dyslexia Association, 2013; zit. nach in Pino & Mortari, 2014). Hinzu kommen bei Erwachsenen mit LRS insgesamt vermehrt psychosoziale Probleme (z. B. Esser, Wyschkon & Schmidt, 2002; Maughan & Hagell, 1996; Martínez & Semrud-Clikeman, 2004), wobei unklar ist, inwieweit diese Probleme Ursache oder Folge der LRS sind (vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2013). Eine Folge ist, dass mehr S-LRS ihr Studium abbrechen als Studierende ohne LRS (Richardson & Wydell, 2003; vgl. Techniker Krankenkasse, 2015).

Bislang hat sich die Forschung stärker mit Diagnostik, kognitiven Merkmalen und Kompensationsstrategien bei Studierenden mit LRS beschäftigt (Olofson, Taube & Ahl, 2015), weniger mit den persönlichen Problemen der Studierenden und auch nicht mit den Problemen, die Lehrende im Umgang mit S-LRS haben. Forschung in beiden Bereichen ist allerdings ein Desiderat, zumal noch weitgehend unklar ist, wie man die rechtlichen Rahmenbedingungen vorgeben soll, damit den Betroffenen am besten geholfen werden kann, ohne ihnen – etwa bei Prüfungen – ungerechtfertigt Vorteile gegenüber anderen Studierenden zu verschaffen. Dabei dürfte vor allem die Ausbildung der Lehrenden eine gewichtige Rolle spielen. S-LRS stellen diese vor eine besondere Herausforderung, zumal bekannt ist, dass sie einerseits wenig über LRS Bescheid wissen (z. B. Schnitzer & Joshi, 2013; Schmidt & Schabmann, 2016), zum anderen, weil die Schwie-

rigkeiten der S-LRS „verborgen“ sind und selbst von ausgebildeten Fachkräften nur schwer wahrgenommen werden (z. B. Schabmann & Schmidt, 2009; Deutsches Studentenwerk, 2012).

Gesetzliche Regelungen

LRS wird hochschulrechtlich als Behinderung verstanden. Das hat zur Folge, dass Hochschulen sich der Herausforderung stellen müssen, sich in der Lehre an die Bedürfnisse der Betroffenen anzupassen. Nach § 2 Abs. 4 Hochschulrahmengesetz (HRG) trägt die Hochschule dafür Sorge, dass Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen in ihrem Studium nicht benachteiligt werden. Dies soll durch barrierefreie Angebote der Universität umgesetzt werden. Ziel ist es, für Studierende mit Behinderung/chronischer Erkrankung gleichberechtigte Möglichkeiten der Zugänglichkeit, Teilnahme und Nutzbarkeit zu schaffen (vgl. Ohlenforst, 2014). Darüber hinaus müssen laut § 16 Satz 4 HRG die Prüfungsordnungen die besonderen Belange behinderter Studierender zur Wahrung ihrer Chancengleichheit berücksichtigen. Dementsprechend müssen die Prüfungsordnungen die Form, Zahl, Art und Umfang von Prüfungsleistungen für Studierende mit Beeinträchtigung regeln.

Für den Bereich LRS spielen hier in erster Linie Nachteilsausgleiche eine Rolle. Dieser kann sowohl für die Organisation und Durchführung des Studiums selber, als auch für Prüfungen (bzw. anderen Leistungsnachweisen) beantragt werden¹. Die rechtliche Grundlage für die Gewährung von Nachteilsausgleichen regelt Art. 3 Abs. 1 des Grundgesetzes, wodurch die Chancengleichheit bei berufsbezogenen Prüfungen hergestellt werden soll. Studierende mit Behinderung oder chronischen Krankheiten können sich immer darauf

¹ Vgl. <http://www.studentenwerke.de/de/content/nachteilsausgleich-antragsverfahren-und-nachweise>; letzter Abruf: 16.06.16

berufen, auch wenn es keine Regelungen im Gesetz oder in Prüfungsordnungen zum Nachteilsausgleich an ihrer Hochschule gibt.

Ein Rahmenmodell zur Bewältigung von LRS im Studium

Der vorliegenden Untersuchung liegt ein theoretisches Rahmenmodell zugrunde, das stark auf den stress- und ressourcentheoretischen Überlegungen fußt, die z. B. in die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation, 2010; vgl. z. B. Schwarzer 2000). Es handelt sich dabei um ein Meta-Modell, das verschiedene erschwerende (z. B. starke Beeinträchtigung) und förderliche (z. B. Unterstützung, Therapie) Komponenten miteinander in Beziehung bringt (s. Abb. 1). Im Zentrum stehen die Bereiche Studium, Person, Auswirkungen (Bewältigung) und Interventionsmöglichkeiten. Die Studiensituation von S-LRS und die kritischen Bereiche für Unterstützung lassen sich vor diesem Hintergrund folgendermaßen darstellen:

Studium. Die aktuelle Studiensituation der Bachelor- und Masterstudiengänge ist einerseits mit hohen qualitativen und quantitativen Anforderungen an Textverständnis und Textproduktion (Hausarbeiten, Ausarbeitungen, Abschlussarbeiten) verbunden. Im Rahmen des Studiums stehen Studierenden andererseits verschiedene Ressourcen zur Verfügung, neben materiellen und technischen Ressourcen auch Unterstützung durch Lehrende und Kommilitonen.

Person. Auf der anderen Seite stehen die S-LRS mit unterschiedlich ausgeprägten personalen Ressourcen (Intelligenz, Stützfaktoren wie z. B. Arbeitsfähigkeiten und Belastbarkeit), wobei hier natürlich vor allem die Lese- und Rechtschreibkompetenzen beeinträchtigt sind und in Bezug auf die Bewältigung von Studienanforderungen eine Einschränkung bedeuten.

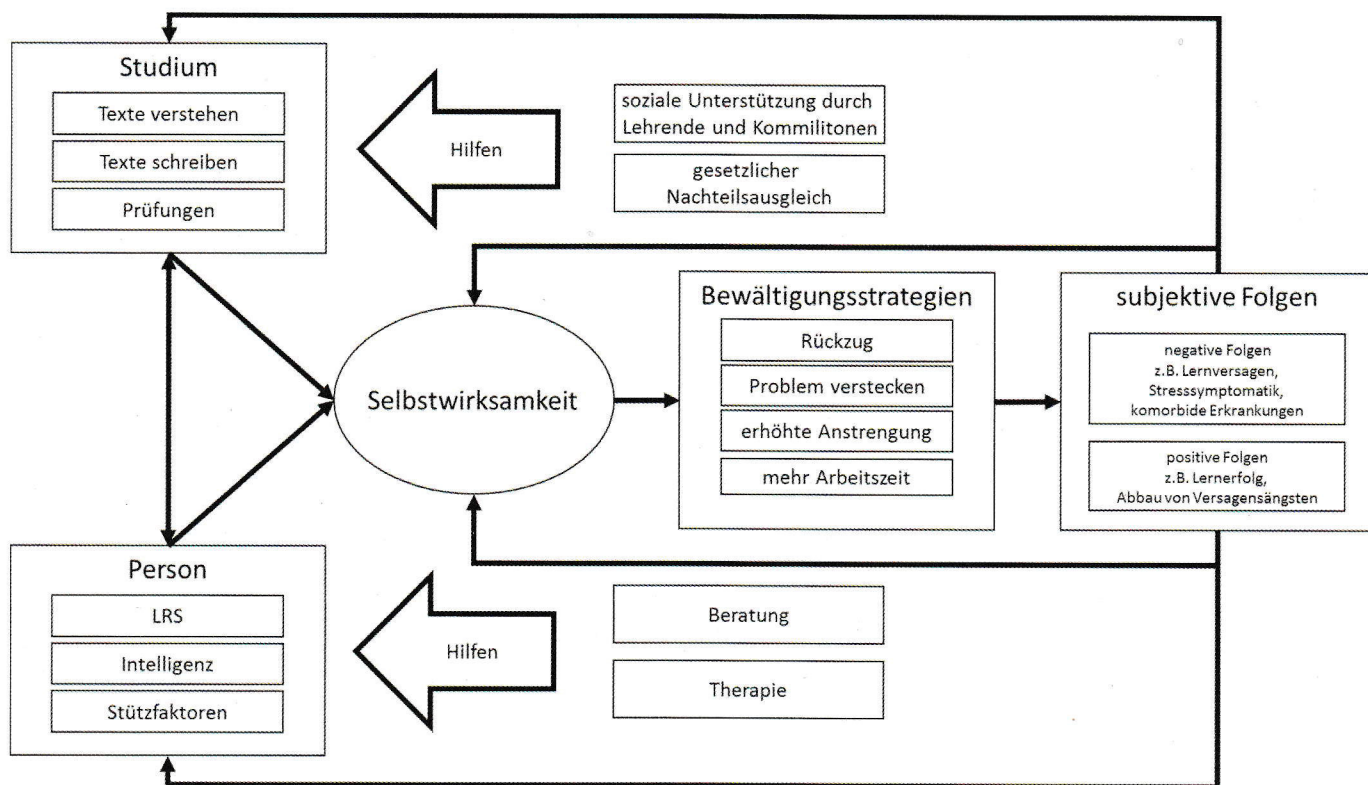


Abb. 1: Ein Rahmenmodell zur Bewältigung von LRS im Studium

Auswirkungen/Bewältigung. Somit entsteht ein Missverhältnis zwischen Anforderungen der Studiensituation einerseits und Ressourcen (personal, sozial) andererseits. Sofern dieses Missverhältnis nicht kompensiert bzw. verringert werden kann (positive Bewältigung), werden – vermittelt durch geringe Selbstwirksamkeitserwartung und dysfunktionale Bewältigungsmuster (zeittextendierte Aufgabenbearbeitung, Rückzug, Verstecken von Problemen etc.) – Stresssymptomaten bis hin zu komorbiden Erkrankungen begünstigt, was wiederum auf die Selbstwirksamkeit rückwirkt und letztendlich bis zum Studienabbruch führen kann (vgl. hierzu Techniker Krankenkasse, 2015).

Interventionsmöglichkeiten. Ansatzpunkte zur Veränderung bieten die Studiensituation (Erleichterung durch Nachteilsausgleiche) und die Person (Ressourcenstärkung durch Beratung und Förderung). Voraussetzung zur Nutzung dieser Möglichkeiten ist das Wissen über die Störung und Interventi-

onsmöglichkeiten bei Lehrenden und Studierenden. Dies setzt natürlich entsprechende Kenntnisse und Einschätzungsmöglichkeiten voraus (z. B. Schnitzer & Joshi, 2013; Schmidt & Schabmann, 2016).

Ableitung der Fragestellungen

Die Studie hat zum Ziel, in einem ersten Versuch die eingangs dargestellten Forschungslücken zum Teil zu schließen, indem entlang des dargestellten Modells die Situation der Lehrenden und Studierenden an einer großen deutschen Universität (UzK) zu beleuchten. Konkret wurden Lehrenden und Studierenden (mit und ohne LRS) Fragen zu folgenden Themenbereichen gestellt (vgl. Tab. 2 für eine detaillierte Darstellung der Fragen):

1. Wissen über LRS
2. Häufigkeit von S-LRS, Kontakt mit S-LRS
3. Probleme von Lehrenden und Betroffenen im Umgang mit LRS

4. Aktuelle und erwünschte Unterstützungsmöglichkeiten
5. Diagnose, Verlauf und Kompensationsmechanismen bei S-LRS

Ergänzt wurde diese Erhebung durch ein Screening zum Basiswissen im Umgang mit LRS. In der Literatur wird Wissen als ein zentraler Bestandteil für Verhaltensänderungen verstanden (z. B. Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Speziell auf das Problem LRS bezogen, wurde wiederholt die Bedeutung von fachlichem und didaktischem Wissen herausgestellt (vgl. Schnitzer & Joshi, 2013). In dieser Untersuchung wird allerdings nicht psychologisch-linguistisches Detailwissen geprüft (das in ausgeprägter Form nicht zu erwarten ist), sondern es wurden sehr allgemeine Fragen über Erscheinungsformen und Prognose gestellt (vgl. Abb. 2 zur Formulierung der Einzelfragen).

Methode

Stichproben

Lehrende. Im Befragungszeitraum haben insgesamt 466 Lehrende einen Online-Fragebogen zu Fragen des Studierens mit LRS (Instrumentarium s.u.) aufgerufen. Die Befragung tatsächlich begonnen haben 300 Lehrpersonen. Vollständige Datensätze liegen lediglich von 193 Befragten vor. Alle inhalt-

Es liegen 121 vollständige Datensätze vor. Alle inhaltlichen Seiten (ohne Soziodemographie) haben insgesamt 130 Befragte bearbeitet. Die Antwortquote entspricht einem Anteil von 0,2% aller Studierenden an der Universität zu Köln. Das Durchschnittsalter betrug $M=24.7$ ($SD=6.06$) Jahre. 85,1% waren Frauen. Damit waren Frauen in der Befragungsstichprobe der Studierenden deutlich überrepräsentiert, gemessen am Anteil der zum Befragungszeitraum

tische Berufe sowie wissenschaftliche Berufe (jeweils 11,8%). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der Stichprobe der Lehrenden und Studierenden auf die Fakultäten.

Instrumentarium

Fragebogen. Es wurde ein Online-Fragebogen für Lehrende und Studierende zum Thema LRS entwickelt. Neben soziodemographischen Angaben wurden Fragen zu den folgenden Bereichen gestellt: Selbsteingeschätztes Wissen über LRS, Kontakt zu Studierenden mit LRS, Probleme und Nachteilsausgleich bzw. Unterstützungsbedarf, sowie zum Themenkomplex Studieren mit LRS aus Sicht der Betroffenen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Fragestellungen. Die Fragen sollten mit ja/nein beantwortet werden (im Sinne von trifft zu/ trifft nicht zu), Ausnahme war die Wissens einschätzung und offene Fragen am Ende jedes Fragenblocks.

Tab. 1: Prozentuale Verteilung der Stichprobe auf die Fakultäten

	Lehrende	Studierende
Humanwissenschaftliche Fakultät	38.7	48.3
Math.-Nat. Fakultät	1.0	7.5
Medizinische Fakultät	16.8	4.2
Philosophische Fakultät	15.2	25.0
Wirtschafts-Sozialwissenschaftliche Fakultät	20.9	10.0
Juristische Fakultät	7.3	5.0

lichen Seiten (ohne Soziodemographie) haben insgesamt 234 Befragte bearbeitet. Die Antwortquote entspricht einem Anteil von 3,7% aller zum Zeitpunkt der Befragung Lehrenden an der Universität zu Köln. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug $M=38,07$ Jahre ($SD 12,38$). 64,2% waren Frauen. Damit waren Frauen in der Befragungsstichprobe deutlich überrepräsentiert, gemessen am Anteil der zum Befragungszeitraum lehrenden Frauen (47,9%; vgl. <http://www.portal.uni-koeln.de/8845.html> Abrufdatum: 10.6.2016). Folgende Beschäftigungsgruppen wurden befragt: ProfessorInnen (14,9%), Wissenschaftliche(r) MitarbeiterInnen (55,4%), Lehrbeauftragte (6,7%), Lehrkräfte für besondere Aufgaben (11,3%). Die übrigen Personen (11,8%) hatten Lehraufgaben, ohne einer der genannten Gruppen anzugehören (z. B. ProjektmitarbeiterInnen).

Studierende. Im Befragungszeitraum haben insgesamt 235 Personen den Fragebogen aufgerufen. Die Befragung tatsächlich begonnen haben 134 Personen.

studierenden Frauen (65,1%). Vor allem jüngere Semester haben sich an der Befragung beteiligt (Med=4. Semester).

Die BefragungsteilnehmerInnen studieren über 30 Studienfächer. Am häufigsten vertreten sind im Studiengang Lehramt Sonderpädagogik der Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (9,5%), Deutsch (8,6%) und Erziehungswissenschaft (7,6%). Bei den angestrebten Studienabschlüssen wurden 18 verschiedene Abschlussformen genannt. Am häufigsten genannt wurden Bachelor 1-Fach (23,7%), Lehramt Sonderpädagogik (17,8%) und Master 1-Fach (1,0%). Insgesamt strebten 49,2% ein Staatsexamen im Lehramt an. Bei den Berufszielen dominierte folglich der LehrerInnenberuf mit 44,1%. Mit deutlichem Abstand folgen andere pädagogische Berufe (13,2%) und psychologische/therapeu-

Wissensscreening. Um das Wissen der Befragten über LRS grob abzuschätzen, wurden acht basale Fragen zur Einschätzung der LRS-Problematik vorgegeben (s. Abb. 2 für die Einzelitems). Die mittlere Itemschwierigkeit liegt bei .81, der mittlere Diskriminationsindex bei .27; die mittlere Zuverlässigkeit $r_{pbis} = .44$; Cohens $\alpha = .42$. Um zu vermeiden, dass die Daten von Personen in die Auswertung eingingen, die trotz entsprechender Anweisungen „un erlaubt“ Informationsquellen zu Rate gezogen hatten, wurden die Verweilzeiten auf den jeweiligen Seiten des Fragebogens aufgezeichnet und jene Antworten ausgeschlossen, deren Beantwortungsdauer mehr als das 3fache des Intervalls zwischen den 25/75-Perzentilen von den entsprechenden Perzentilgrenzen für die Bearbeitungszeit abwich.

Vorgehen

Die Befragungen fanden an der Universität zu Köln als Online-Befragungen von Oktober bis Dezember 2015 auf der

2 vgl. http://verwaltung.uni-koeln.de/stabsstelle01/content/e11935/e12404/e12411/IL.c_Studierende_Belegungen_Fach_Abschluss_WS1516_ger.pdf, Abrufdatum: 31.7.2016

Tab. 2: Fragebogen zur Problematik von LRS im Studium

	Lehrende	Studierende	S-LRS
Wissen			
Einschätzung des eigenen Wissens	✓	✓	✓
LRS-Wissensscreening	✓	✓	✓
Einschätzung der Verbreitung von LRS unter Studierenden	✓	✓	✓
Kontakt			
Kontakt mit betroffenen Studierenden	✓	✓	
Probleme und Nachteilsausgleich			
Probleme der Studierende aus Sicht der Lehrenden	✓		
Probleme der Lehrenden	✓		
Gewährung von Nachteilsausgleichen durch Lehrende	✓		
Art des Nachteilsausgleichs	✓		
Probleme der Studierenden aus eigener Sicht	✓	✓	
Unterstützungsbedarf			
Eigener Unterstützungsbedarf der Lehrenden	✓		
Unterstützungsbedarf Studierende aus Sicht der Lehrenden	✓		
Diagnose LRS			
Diagnosealter			✓
Diagnostiker			✓
Veränderung der Symptomatik			✓
Nachteilsausgleich Schule			✓
LRS im Studium			
Wahrgenommene Probleme			✓
Eingesetzte Bewältigungsstrategien			✓
Antrag Nachteilsausgleich			✓
Bewilligter Nachteilsausgleich			✓
Art des Nachteilsausgleichs			✓
Gewünschte Unterstützung			✓

Befragungsplattform soscisurvey.de statt. Da eine Befragung mit Code-Nummern nicht realisierbar war, wurde die Befragung als hochschulöffentliche Befragung durchgeführt. Zur Absicherung gegen Doppelantworten wurden die TeilnehmerInnen gebeten, einen selbstgenerierten Code einzugeben. Zur Befragung wurden die Lehrenden über

das Rektorat und die Dekanate per E-Mail eingeladen. Die Studierenden wurden über den Studierendennewsletter des Rektorats zur Befragung eingeladen. Die statistische Auswertung erfolgte mit SPSS® Version 23 (IBM, 2015).

Ergebnisse

LRS an der Universität zu Köln

Studieren mit LRS an der Universität ist ein relativ häufiges Phänomen. Von den befragten Studierenden gaben 9.9% (männlich: 7.0%; weiblich 11.1%; $\chi^2(2) = 1.19$; $p = .40$) an, dass bei ihnen die Diagnose LRS gestellt wurde. Diese Zahl übersteigt die Einschätzung der Lehrenden und auch der Studierenden deutlich. Diese liegt im Median bei 3–4% (Lehrende) bzw. 4–5% (Studierende). Entsprechend hoch ist der Kontakt mit Studierenden mit LRS. So hatten 74 (30.1%) der Lehrenden und 54 (42.5%) der Studierenden bereits Kontakt mit einem oder mehreren betroffenen Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Die Häufigkeit des Lehrenden-Studierenden mit LRS-Kontakten verteilte sich gleichmäßig über die untersuchten Fakultäten ($\chi^2(5) = 9.78$; $p = .08$).

Wissenstand von Lehrenden und betroffenen und nicht betroffenen Studierenden über LRS

Die acht Fragen aus dem (sehr basalen) Screening zum Wissen über LRS wurden durchgehend von mehr als zwei Dritteln der Befragten korrekt beantwortet werden. Dabei ist das Profil der Beantwortung zwischen Lehrenden und Studierenden relativ ähnlich (s. Abb. 2), und auch im Summenscore besteht kein Unterschied zwischen Lehrenden ($M = 6.73$; $SD = 1.32$) und Studierenden ($M = 6.39$; $SD = 1.45$; $t(400) = 0.95$; $p = .34$), sowie zwischen Studierenden mit ($M = 6.29$; $SD = 1.47$) und ohne eine Diagnose von LRS ($M = 6.66$; $SD = 1.30$; $t(319) = 1.72$; $p = .08$) und auch zwischen Studierenden mit ($M = 6.48$; $SD = 1.25$) und ohne Kontakt mit Studierenden mit LRS ($M = 6.67$; $SD = 1.00$; $t(383) = 1.54$; $p = .10$).

Studierende ($M = 3.05$; $SD = 1.07$) schätzen ihr Wissen insgesamt höher ein als Lehrende ($M = 2.55$; $SD = 1.00$; $z = 4.45$; $p < .05$; $h = .23$). Beide errei-

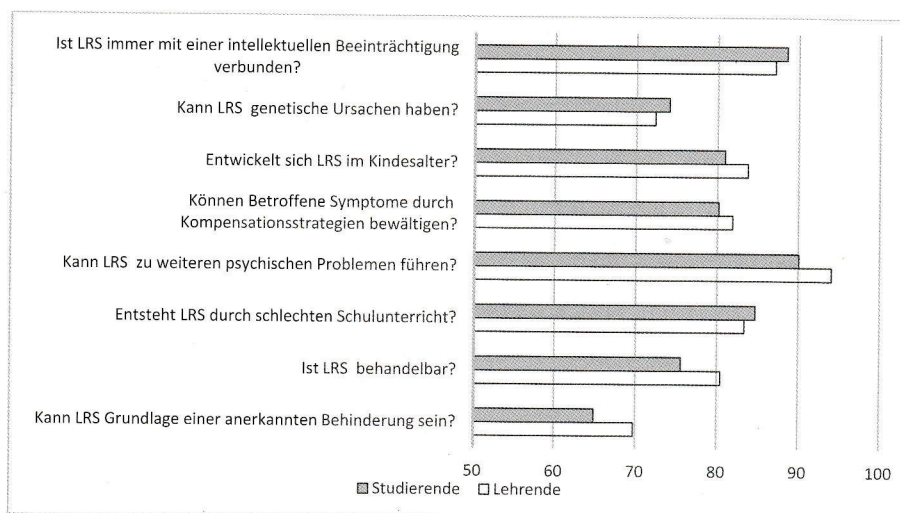


Abb. 2: Anteil (%) der Personen, die die Items zum LRS-Wissensscreening korrekt gelöst haben. Vergleich Studierende – Lehrende ($p > .05$ für alle Unterschiede)

chen einen Median von 3 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut (ohne Beschriftung der Zwischenschritte). Zudem schätzten betroffene Studierende ($M = 3.79$; $SD = 1.07$) ihre Kenntnisse signifikant

Tab. 3: Von den Lehrenden angenommene Problemlagen bei Studierenden mit LRS (Gegenüberstellung mit tatsächlich von den Betroffenen genannten Problemen (** $p < .01$; * $p < .05$))

	Angenommene Probleme	Tatsächliche Probleme	
Es gibt keine Probleme	1.6	6.3	
Probleme mit anderen Studierenden	11.8	3.1	
Probleme, dem Unterricht zu folgen	35.4	9.4	**
Zeitdruck bei Überprüfungen des Wissens	67.5	53.1	
Hausarbeiten	73.6	62.5	
Klausuren	81.3	59.4	**
Andere, und zwar	11.0	12.5	
Probleme bezogen auf die Aufgabe	4.5	–	
Emotionale Probleme	2.0	–	
Kommunikationsprobleme	1.2	–	
Reaktionen des Umfeldes	1.6	–	
Probleme bezogen auf das Ergebnis/Ziel	1.2	–	
Unkenntnis bzgl. LRS	0.8	–	
Probleme bei englischen Texten	–	3.1	
Zeitauwand beim Lernen	–	3.1	
Leseverständnis, Rechtschreibung	–	3.1	
Vermeidungsstrategien (z. B. keine Tafelbilder schreiben)	–	3.1	

besser ein als nicht betroffene ($M = 2.80$; $SD = 0.93$; $z = 4.49$; $p < .05$; $h = .42$). Die Selbsteinschätzung des Wissens über LRS korreliert allerdings in beiden Gruppen nur gering und nicht signifikant mit dem tatsächlichen Wissen (Lehrende $r = .10$; Studierende $r = .02$, $p < .05$ für beide).

Die Sicht der Lehrenden und von LRS betroffenen Studierenden auf die Problemlagen

Nur knapp 7% der befragten Lehrenden sahen keinerlei Probleme für die von LRS betroffenen Studierenden. Am häufigsten vermuteten Lehrende Probleme bei Klausuren, Hausarbeiten und Zeitdruck bei Wissensüberprüfungen. Etwas mehr als 35% sahen Probleme bei der Verfolgung von Seminaren und Vorlesungen. Immerhin noch 11.8% vermuteten Probleme mit anderen Studierenden. 11% der Befragten benannten in offener Fragestellung weitere Probleme (s. Tab. 3).

S-LRS nennen am häufigsten Probleme mit Hausarbeiten, Klausuren und Zeitdruck bei Überprüfungen des Wissens. 9.4% nennen Probleme, Seminaren und Vorlesungen zu folgen. Nur einer nennt Probleme mit anderen Studierenden, zwei Befragte sehen keinerlei Probleme. Die Sicht der Lehrenden und betroffenen Studierenden unterscheidet sich deutlich in zwei Bereichen, nämlich Klausuren und Probleme, dem Unterricht zu folgen. Bei den Klausuren werden von deutlich mehr Lehrenden als Studierenden Probleme angenommen, hingegen scheinen Lehrende die Probleme, dem Unterricht zu folgen, deutlich zu unterschätzen (s. Tab. 3).

Probleme der Lehrenden im Umgang mit Studierenden

Nur 4.1% der befragten Lehrenden sehen für sich keine Probleme im Umgang mit Studierenden mit LRS. Probleme beim Erkennen der Störung, bei der Einschätzung der Stärke der Störung und beim Finden eines angemessenen

Tab. 4: Problemlagen im Umgang mit Studierenden mit LRS aus der Sicht der Lehrenden

	Prozent
Es gibt keine Probleme	4.1
Erkennen der Störung	70.3
Einschätzung der Stärke der Beeinträchtigung	60.2
Die Problematik ansprechen	49.2
Einen angemessenen Ausgleich finden	64.4
Andere, und zwar	5.7
Aufwand	3.4
Unwissen/ Unsicherheit	1.6
Erkennbarkeit von LRS	1.6
Bewertungsproblematik	1.2

Zusammenhänge zwischen Lehrerwissen und Problemwahrnehmung

Zur Beantwortung der Frage, ob Lehrende mit einem größeren Basiswissen über LRS auch mehr Probleme bei Studierenden mit LRS und Lehrenden im Umgang mit LRS haben, wurden die 25% Lehrenden mit den schwächsten Ergebnissen beim Wissensscreening (geringes Wissen) mit den 25% Lehrenden verglichen, die am besten abgeschnitten hatten (gutes Wissen). Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte mit gutem Wissen insgesamt mehr Probleme bei den Studierenden, vor allem aber bei den Lehrenden sehen. Signifikant fallen die Unterschiede für die Frage des Zeitdrucks bei Prüfungen (Studierende), sowie die Bereiche Einschätzung der Stärke der Beeinträchtigung, Ansprechen der Problematik, sowie

nen Ausgleichs benennen jeweils mehr als 60% der Befragten. Die Problematik anzusprechen finden fast 49.2% schwierig. Zusätzlich benennen 5.7%

weitere Probleme im freien Antwortformat (s. Tab. 4).

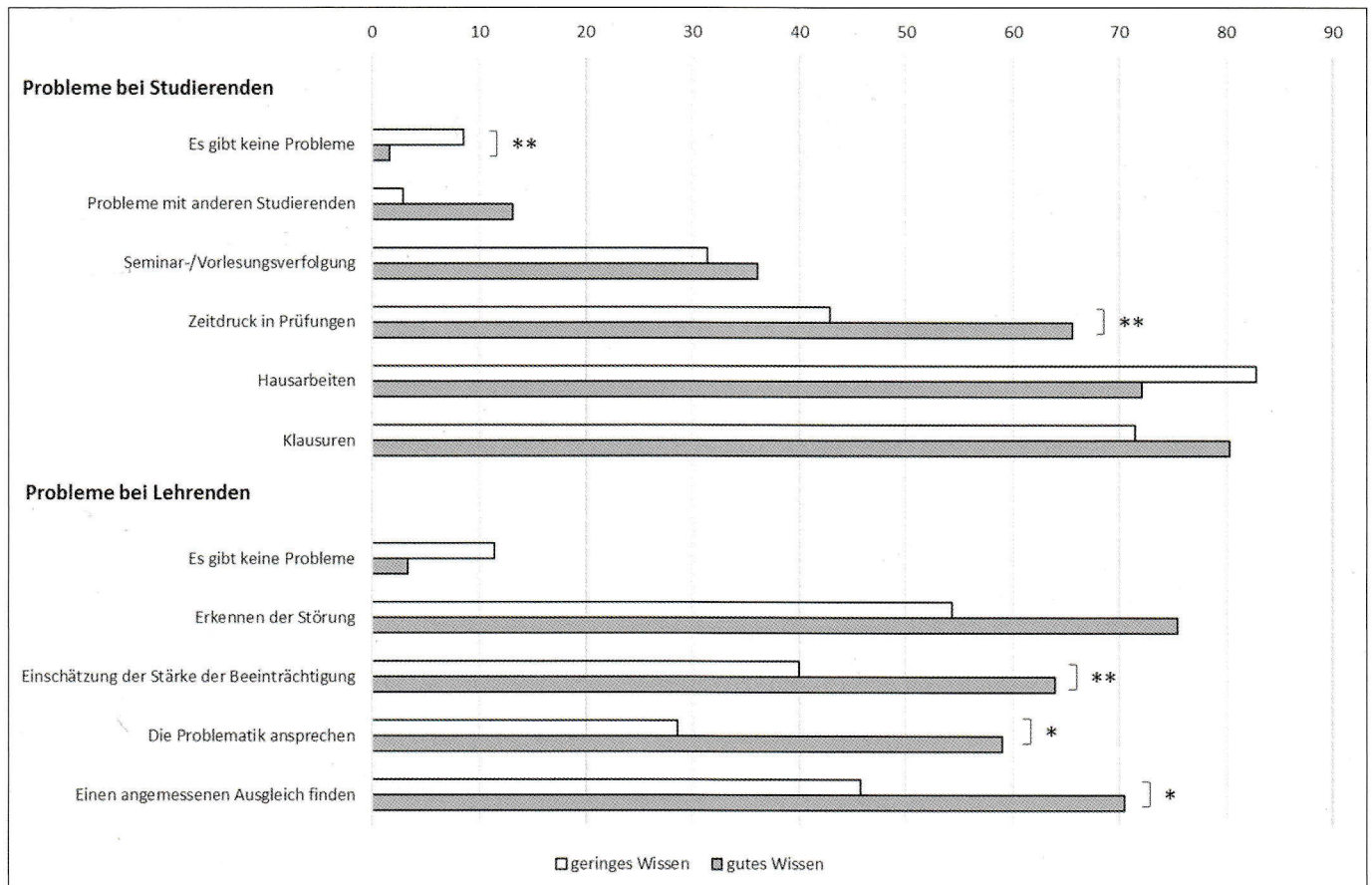


Abb. 3: Lehrerwissen und Problemwahrnehmung (vermutete Probleme Studierender, Probleme im Umgang mit Studierenden (** p<.01; * p<.05))

Tab. 5: Unterstützungsbedarfe für Lehrende und Studierende aus Sicht der Lehrenden

	Prozent
Lehrende	
Kein Unterstützungsbedarf	9.3
Mehr Information zu LRS	18.1
Aufklärung, Information zu Nachteilsausgleich	16.2
Unterstützung beim Erkennen von LRS	11.8
Beratung zum angemessenen Umgang mit LRS	8.7
Handlungsanweisungen, Richtlinien	8.1
Training und Therapie	7.5
Ansprechpartner an der Universität	6.2
Unterstützung bei der Leistungsbewertung	6.2
Bessere Information über das Vorliegen einer LRS	6.2
Gegenseitige Anerkennung/Achtsamkeit	5.0
Unterstützungsmöglichkeiten bekannt machen	3.8
Studierende	
Therapie, Förderung, Betreuung	46.9
Nachteilsausgleich	30.6
Information, Aufklärung und Beratung	27.2
Anerkennung und Verständnis	17.7
Erkennen der Störung	9.5

Finden eines angemessenen Ausgleichs (Lehrende, vgl. Abb. 3)

Unterstützungsbedarfe für Lehrende und Studierende aus Sicht der Lehrenden

Mit einer offenen Frage wurde nach dem Unterstützungsbedarf gefragt, den sich die Lehrenden für sich wünschen. 160 (65.0%) Befragte äußerten sich hierzu. Tabelle 5 gibt die angesprochenen Kategorien wieder. Ebenfalls mit einer offenen Frage wurde nach dem Unterstützungsbedarf betroffener Studierender aus Lehrenden-Sicht gefragt. Hierzu äußerten sich 147 Lehrende.

Gewährte Nachteilsausgleiche

Nur wenige der Befragten sehen für Studierende mit LRS Nachteilsausgleiche vor. Am häufigsten benannt wurde als Ausgleich die Nicht-Bewertung von Rechtschreib- und Grammatikfehlern

Tab. 6: Gewährte Nachteilsausgleiche

	Prozent
Zeitausgleich	9.8
Nicht-Bewertung von Rechtschreib- und Grammatikfehlern	14.2
Bereitstellung von Audioskripten	2.0
Sonstiges, und zwar	
Ausgleich von Studierenden selbst vorschlagen lassen	0.8
Studienabbruch	0.4
Prüfungsformwechsel	0.4
Keine Fehlerbewertung	0.4

(14.2%) sowie ein Zeitausgleich (9.8%). Lediglich 5 Befragte gaben an, Audioskripte zur Verfügung zu stellen. Andere Ausgleichs benannten 9% der Befragten, wobei eine Person „Studienabbruch“ als „Nachteilsausgleich“ nannte (s. Tab. 6).

Die Situation der betroffenen Studierenden

Die betroffenen Studierenden gaben an, dass die Diagnose im Mittel im Alter von 11.10 Jahren (SD = 4.45; Min = 6; Max = 25 Jahre) gestellt wurde, und zwar je zu einem Drittel von (außerschulischen) Psychologen (34.4%), in Sozialpädagogischen Zentren (34.2%) bzw. anderen Fachleuten (31.2%), vorwiegend Lehrern (3.6%), Logopäden (2.9%), sowie Mitarbeitern eines Instituts für Legasthenietherapie, Physiotherapeuten und Schulpsychologen (jeweils 0.7%).

Bereits in der Schule erhielten 34.4% der Betroffenen einen Nachteilsausgleich. Nach ihrer persönlichen Einschätzung hatte sich die Probleme mit dem Lesen und/oder Rechtschreiben bei der überwiegenden Mehrzahl der Befragten verbessert (50.0%) oder stark verbessert (37.5%). Bei 12.5% sind die Schwierigkeiten nach Selbstauskunft gleichgeblieben.

Die meisten Studierenden verwenden eine oder mehrere Strategien, ihre Probleme zu kompensieren. Am häufigsten

Tab. 7: Studierenden mit LRS: Kompensationsstrategien und gewünschte Unterstützung

	Prozent
Kompensationsstrategien	
Höherer Zeitaufwand	50.0
Auswendig Lernen	34.4
Hilfe beim Korrigieren	87.5
Bitte um Unterstützung an Lehrende	3.1
Bitte um Unterstützung an Studierende	18.8
Trainingsprogramme absolvieren	15.6
Nutzung spezieller Software	34.4
Andere, und zwar	12.5
Vermeidung von öffentlichem Schreiben	3.1
Schreiben üben	9.4
Gewünschte Unterstützung	
Beratungsangebot	46.9
Therapieangebot	34.4
Trainingsmaßnahmen	81.3
Nachteilsausgleiche	62.5
Andere, und zwar	6.3
Kostenloser Korrekturservice	3.1

nutzen Betroffene Hilfen beim Korrigieren (87.5%), wenden mehr Zeit für das Studium auf (50%), Lernen auswendig (34.4%) oder nutzen spezielle Software (34.4%). 18,8% bitten andere Studierende um Unterstützung und 15.6% absolvieren LRS-Trainingsprogramme. Lediglich eine Person nannte die Bitte um Unterstützung an Lehrende als Strategie. Einen Antrag auf Nachteilsausgleich haben bislang nur zwei Befragte gestellt, der in einem Fall in Form von Zeitausgleich bei Prüfungen gewährt wurde.

Die Betroffenen haben relativ klare Vorstellungen darüber, was sie sich als Unterstützung wünschen. Dabei stehen Therapie und Training (für die Bewältigung des Studiums mit LRS) im Vordergrund. Am häufigsten benannt wurden spezielle Trainingsmaßnahmen für Studierende mit LRS (81.3%) sowie Nachteilsausgleiche (62.5%). Beratungsan-

gebote wünschten sich 43.8%, zusätzliche Therapieangebote 34.4%.

Diskussion

Die vorliegende Studie zeigt ein zum Teil recht widersprüchliches Bild im Umgang mit LRS an der untersuchten Universität. Einem relativ hohen Wissensstand und einer relativ hohen Problembewusstheit stehen doch deutliche Vorbehalte gegen die Gewährung von Ausgleichsnachteilen und der Wunsch nach weiteren Hilfen gegenüber. Klar ist allerdings (und in Einklang mit der Literatur), dass Studieren mit LRS ein relativ häufiges Problem ist, wenngleich die Prävalenz mit 3–4% (Lehrende) bzw. 4–5% (Studierende) nur sehr grob abgeschätzt werden konnte.

Was das Wissen betrifft, so stehen die Ergebnisse der vorliegenden Studie in

einem deutlichen Widerspruch zu rezenten Arbeiten, die zeigen, dass (angehende) Lehrende (auch an Universitäten) nur über ein geringes fachliches Wissen über LRS verfügen (Schnitzer & Joshi, 2013; Schmidt & Schabmann, 2016). Allerdings waren die Wissens-tests der zitierten Arbeiten deutlich spezifischer und auch eher psychologisch/psycholinguistisch orientiert als das hier verwendete Screening, zudem auch deutlich länger. Hier wurden nur sehr basale Fakten abgefragt, etwa das sich LRS im Kindesalter entwickelt. Trotz des sehr basalen Screenings konnte allerdings – konform mit den bisherigen Ergebnissen in der Literatur – ein Zusammenhang zwischen Wissen und Problembewusstsein bei den Lehrenden festgestellt werden. Dies unterstützt die These, dass Lehrerwissen als eine grundlegende Variable anzusehen ist, wenn es darum geht, durch entsprechende Maßnahmen Einsicht in die Situation von S-LRS (und damit letztlich den Anstoß zu Veränderungen) bei den Lehrenden zu bewirken (vgl. Wadlington & Wadlington, 2005; Soriano-Ferrer, Echeagaray-Bengoa & Joshi, 2016). Lehrende sehen im Grunde die gleichen Probleme (für Studierende) wie die S-LRS selber, mit zwei Ausnahmen: eine Unterschätzung der Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, und eine Überschätzung der Schwierigkeiten bei Prüfungen. Dem entsprechen auch die (wenigen) gewährten Nachteilsausgleiche bzw. Unterstützungen für Studierende. Zeitausgleich und Nicht-Bewertung von Fehlern stehen im Vordergrund, wohingegen Maßnahmen, die den Unterricht selber betreffen (z.B. Audioskripte) nur von sehr wenigen Lehrenden genannt werden (wobei etwa die Hälfte der Lehrenden doch wiederum Therapie/Förderung/Betreuung als Unterstützungsbedarfe für S-LRS sieht).

Nachteilsausgleiche, wenngleich von über 60% der Betroffenen gewünscht, sind bei weitem nicht an erster Stelle der Bedürfnisse der Betroffenen. Wesentlich mehr S-LRS wünschen sich Trainingsmaßnahmen, also eine Unterstützung, die alle Bereiche des Studiums betrifft. Dazu kommen Beratung

und Therapie. – Diese Wünsche wären zum Teil vergleichsweise einfach zu realisieren, z. B. etwa über ein Mentoring-System für S-LRS (vgl. Humphrey, 2003), oder auch über die Bereitstellung von Hilfen beim Korrigieren schriftlicher Arbeiten („wobei es sich um die am häufigsten genannte Kompensationsstrategie bei den Betroffenen handelt).

Angemerkt sollte allerdings werden, dass häufig auch rechtliche Bedenken gegenüber der Gewährung von Nachteilsausgleichen dazu führen, diese nicht oder nur in einem relativ geringen Ausmaß den S-LRS zugutekommen. Dem Zweitautor (AS) ist etwa aus eigener Gutachtertätigkeit bekannt, dass die Angst vor Klagen und Ungerechtigkeiten groß ist und immer wieder die Frage nach einer „Bevorteilung“ von Studie-

renden mit S-LRS gestellt wird. So wurden in der Vergangenheit – auch aus Machbarkeitsgründen – immer wieder willkürlich Prozentsätze für Zeitausgleiche bei Prüfungen in der richterlichen Praxis festgesetzt (10% oder 20%), die in keinerlei Verhältnis zu dem individuellen Bedarfen stehen. Zudem besteht eine Diskrepanz zwischen den Angaben der betroffenen Studierenden zum Nachteilsausgleich und der geringen Anzahl von Studierenden, die um einen solchen Nachgesucht haben. Die Gründe dafür sind aus unseren Daten nicht klar nachzuvollziehen, die genannten rechtlichen Bedenken von Seiten der Universität dürften aber einen Teil zu der geringen Antragsquote beitragen. Hinzu kommen möglicherweise bei einigen Betroffenen die mangelnde

Informiertheit und Bedenken wegen einer möglichen Stigmatisierung.

Zusammenfassend kann also gesagt werden: Das Problem existiert und es braucht, folgt man den Betroffenen, klare Richtlinien im Umgang mit LRS an den Hochschulen. Dabei sollte der Fokus nicht allein auf dem Ausgleich von Nachteilen liegen, vielmehr geht es auch um die Entwicklung von Maßnahmen der Kompetenzförderung. Eingeschränkt muss allerdings werden, dass die vorliegende Untersuchung einen ersten Überblick über die Situation an einer (!) Hochschule in Deutschland geben konnte. Natürlich muss erst noch in weiteren Untersuchungen bestätigt werden, ob die vorliegenden Befunde zu verallgemeinern sind.

Literatur

- British Dyslexia Association [BDA]. (2013). Dyslexia and specific learning difficulties in adults. <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/adults-and-business/dyslexia-and-specific-learning-difficulties-in-adu.html> <01.05.2016>.
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation [DIMDI] (Hrsg.) (2010). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Köln: DIMDI.
- Deutsches Studentenwerk [DSW] (Hrsg.) (2012). *Beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit im Bachelor/Master Studiensystem 2011*. Berlin: DSW
- Esser, G., Wyschkon, A. & Schmidt, M.H. (2002): Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung – Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31(4), 235–242.
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S. & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00478 <27.07.2016>.
- Hatcher, J., Snowling, M. J. & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119–133.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, 18(3), 130–136.
- IBM, I. (2015). *SPSS statistics 23*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen- und Schreibenlernen während der Pflichtschulzeit: Eine Längsschnittuntersuchung über die Häufigkeit und Stabilität von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in einem Wiener Schulbezirk. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 21, 214–255.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2013). *Legasthenie – LRS*. Reinhardt: München (4. aktual. Aufl.).
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and orthographic spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150–161.
- Martínez, R. S. & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 411–420.
- Maughan, B. & Hagell, A. (1996). Poor readers in adulthood: Psychosocial functioning. *Development and Psychopathology*, 8(2), 457–476.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 235–251.
- Ohlenforst, S. (2014). Studieren mit nicht-sichtbaren Behinderungen und die Umsetzung von Nachteilsausgleichen bei Legasthenikern. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legas-*

- thenie und Dyskalkulie: Neue Methoden zur Diagnostik und Förderung (S. 225–228). Bochum: Winkler.
- Olofsson, Å., Ahl, A. & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184–1193.
- Olofsson, Å., Taube, K. & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338–349.
- Parrila, R., Georgiou, G. & Crockett, J. (2007). University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated? *Exceptionality Education Canada*, 17, 195–220.
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20, 346–369.
- Richardson, J.T.E. & Wydell, T.N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing*, 16, 475–503.
- Schabmann, A. & Schmidt, B.M. (2009). Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, XXXV(3), 133–145.
- Schmidt, B.M. & Schabmann, A. (2010). „Es ist vorübergehend!“ Lehrereinschätzungen über mögliche Lese-Rechtschreibprobleme. Eine klassifikatorische Analyse. *Heilpädagogische Forschung* XXXVI(3), 106–115.
- Schmidt, B., Schabmann, A. & Schiller, B. (2014). Kaum Defizite in der Phonologischen Bewusstheit bei lese-schwachen deutschsprachigen Erwachsenen. *Heilpädagogische Forschung*, 40(3), 98–109.
- Schmidt, B.M. & Schabmann, A. (2016). Wissen und Kompetenzwahrnehmung von Referendaren im Umgang mit LRS. *Heilpädagogische Forschung*, 42(2), 61–74.
- Schnitzler, C.D. & Joshi, M.R. (2013). *German university teachers' knowledge of linguistic and didactic concepts relevant to literacy acquisition*. Spoken paper presented at the 20th Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Hong Kong 10.–13. Juli, 2013.
- Schulte-Körne, G. (2012). Diagnostik, Symptomatik und Ursachen der Lese-Rechtschreibstörung. *Nervenheilkunde*, 31(7), 524–529.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengon, J. & Joshi, M.R. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91–110.
- Techniker Krankenkasse (2015). *Gesundheitsreport 2015. Gesundheit von Studierenden*. Hamburg: TK.
- Wadlington, E. & Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia? *Reading Improvement*, 42, 16–33.
- WHO (2004). *ICD 10: International statistical classification of diseases and related health problems: Tenth revision*. Genf: World Health Organization.

Relevante Internetadressen:

- <http://www.dimdi.de/static/de/index.html>
<http://www.bvl-legasthenie.de/ausbildung-beruf/legasthenie-studium.html>

Anschrift der Autorin/Autoren:

Dr. Hans-Christoph Eichert
 Universität zu Köln
 Department Heilpädagogik und
 Rehabilitation
 Klosterstr. 79b
 50931 Köln
E-Mail:
hans-christoph.eichert@uni-koeln.de

Prof. Dr. Alfred Schabmann
 Universität zu Köln
 Department Heilpädagogik und
 Rehabilitation
E-Mail:
alfred.schabmann@uni-koeln.de

Stichwörter im Glossar:

- Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)
- Nachteilsausgleich
- Diskriminationsindex

Dr. Nicole Ramacher-Faasen
 Universität zu Köln
 Department Heilpädagogik und
 Rehabilitation
E-Mail:
n.ramacher-faasen@uni-koeln.de
nramacher-faasen@therapiezentrum-ramacher-faasen.de