

Dyslexie und Deutschlernen
*Eine Studie zur Integration der Legastheniker im
Deutschunterricht*

Diszlexia és némettanulás
Tanulmány a diszlexiások németórai integrálásáról

Név: Kerekes Nikoletta Melinda
Szak: nemzetiségi német nyelv és kultúra tanára, magyartanár
Képzési szint: osztatlan tanárképzés, 7. félév
Küldő intézmény neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Témavezető: Prof. Dr. Feld-Knapp Ilona, egyetemi tanár
2025. január 28.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung.....	3
2.	Zum Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts.....	5
2.1	Ein historischer Überblick.....	5
2.2	Leitprinzipien des heutigen Fremdsprachenunterrichts.....	9
3.	Zur Problematik der Sprachentwicklung bei Lernenden mit Legasthenie.....	14
3.1	Überblick über die Lernforschung.....	14
3.2	Theorien und Hypothesen zur Sprachaneignung.....	16
3.3	Schriftspracherwerb.....	22
3.4	Schlussfolgerungen in Bezug auf Legasthenie.....	25
4.	Dyslexie und Deutschlernen.....	27
4.1	Zum Begriff der Dyslexie.....	27
4.2	Dyslexieforschung.....	30
4.3	Erkennung und Diagnostik von Dyslexie.....	34
4.4	Umgang mit Legasthenikern im Unterricht.....	37
5.	Spezifische Merkmale des Deutschunterrichts und -lernens der Legastheniker.....	39
5.1	Methodik der empirischen Forschung.....	39
5.2	Schülerperspektive.....	39
5.2.1	Schülerinterview.....	40
5.2.2	Leseverständnistest.....	41
5.2.3	Retrospektives Interview.....	44
5.3	Lehrerperspektive.....	44
5.3.1	Lehrerinterview.....	45
5.4	Perspektive des Forschers.....	45
5.4.1	Unterrichtsbeobachtung.....	46
5.5	Datenanalyse.....	46
5.5.1	Fall 1.....	46
5.5.1.1	Schülerinterview.....	47
5.5.1.2	Leseverständnistest und retrospektives Interview.....	49
5.5.1.3	Lehrerinterview.....	50
5.5.1.4	Unterrichtsbeobachtung.....	52
5.5.1.5	Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 1.....	53
5.5.2	Fall 2.....	54
5.5.2.1	Schülerinterview.....	54
5.5.2.2	Leseverständnistest und retrospektives Interview.....	56

5.5.2.3	Lehrerinterview	58
5.5.2.4	Unterrichtsbeobachtung	59
5.5.2.5	Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 2.....	60
5.5.3	Fall 3.....	61
5.5.3.1	Schülerinterview.....	61
5.5.3.2	Leseverständnistest und retrospektives Interview.....	62
5.5.3.3	Lehrerinterview	64
5.5.3.4	Unterrichtsbeobachtung	66
5.5.3.5	Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 3.....	67
5.5.4	Fall 4.....	67
5.5.4.1	Schülerinterview.....	67
5.5.4.2	Leseverständnistest und retrospektives Interview.....	69
5.5.4.3	Lehrerinterview	71
5.5.4.4	Unterrichtsbeobachtung	72
5.5.4.5	Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 4.....	73
5.5.5	Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede.....	74
6.	Fazit.....	78
7.	Literaturverzeichnis.....	80
8.	Anhang.....	83

1. Einführung

Als Hauptziel des modernen Fremdsprachenunterrichtes gilt die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden. Der nationale Grundlehrplan nennt jedoch auch eine Reihe anderer Ziele, wie zum Beispiel das Erzielen einer positiven Einstellung zu Sprachen und zum Sprachenlernen oder den Erwerb von Sprachlernstrategien, die es den Lernenden ermöglichen, aktive und selbständige Sprachlerner und Sprachbenutzer zu werden. Vor den Sprachlernenden steht ein langer Weg bis zum Erreichen der festgelegten Ziele, und manche Schüler stoßen auf diesem Weg gehäuft auf Hindernisse. Zu dieser Gruppe gehören beispielsweise die Schüler mit spezifischen Lernstörungen, unter diesen auch Schüler mit Dyslexie, die und deren Deutschlernen und Deutschunterricht den Gegenstand der vorliegenden Arbeit darstellen.¹ In letzter Zeit rückte die Situation von Schülern mit besonderen Bedürfnissen zunehmend in den Vordergrund des öffentlichen Interesses und des Schulwesens, und von den Lehrern wird erwartet, dass sie in der Lage sind, diese Schüler in heterogenen Gruppen integriert zu unterrichten. Den oft überforderten Lehrkräften sollte es ermöglicht werden, in diesen Situationen nach einer festen Stütze greifen zu können. Denn es ist keine Lösung, Schüler mit Sprachlernschwierigkeiten vom Sprachunterricht auszuschließen oder ihre spezifischen Bedürfnisse zu ignorieren, da dadurch die Hauptziele des Fremdsprachenlernens und -lehrens missachtet wären. Als Anfängerlehrerin unterrichtete ich bereits sowohl Deutschlerner mit stärkerer als auch mit schwacher Dyslexie, so dass ich aus erster Hand erfuhr, wie aktuell diese Problematik ist und dass es keine wissenschaftlichen Arbeiten gibt, die sich spezifisch mit den besonderen Schwierigkeiten von Legasthenikern mit ungarischer Muttersprache beim Deutschlernen beschäftigen.

Diese Arbeit befasst sich dem Mangel entsprechend mit dem Thema der Dyslexie und dem Deutschlernen und mit der Frage wie Lehrer Legastheniker im Deutschunterricht effektiv integrieren können. Ziel der Forschung ist es, die spezifischen Merkmale des Deutschunterrichts und des Deutschlernens der Legastheniker zu untersuchen. Dabei wird den folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche besonderen Schwierigkeiten haben Legastheniker beim Deutschlernen?
2. Inwiefern unterscheiden sich die Schwierigkeiten der Legastheniker von den der Nicht-Legastheniker?
3. Welche didaktischen Prinzipien erfordert der Deutschunterricht mit Legasthenikern?

¹ Alle personenbezogenen Ausdrücke beziehen sich auf beide Geschlechter.

In Bezug auf diese Fragen wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Legastheniker können auf mehreren Sprachebenen besondere Schwierigkeiten aufweisen.
2. Legastheniker versuchen, die Sprachlern- und Sprachgebrauchsschwierigkeiten auf verschiedene Weise zu kompensieren (z.B. auf der Muttersprache, durch sprachliche Kreativität oder durch die Vorstellungskraft).
3. Beim Deutschunterricht mit Legasthenikern kommt Binnendifferenzierung und individuelle Förderung eine besonders große Wichtigkeit zu.

Zur Beantwortung der Leitfragen wurden vier Fallanalysen mit legasthenen Deutschlernenden durchgeführt. Jeder Fall wurde unter drei Blickwinkeln untersucht. Im ersten Schritt wurde ein Schülerinterview durchgeführt, danach wurde ein Leseverständnistest von dem Legastheniker und von einer Kontrollperson gelöst, worüber abschließend ein retrospektives Interview geführt wurde. Im zweiten Schritt wurde in den Schulen mindestens eine Unterrichtsstunde besucht und aus verschiedenen vorbestimmten Aspekten beobachtet. Schließlich wurden die Lehrpersonen der legasthenen Schüler interviewt. Die Untersuchung und Auswertung der Ergebnisse erfolgten mithilfe qualitativer Vorgehensweisen. Zunächst wurden thematische Schwerpunkte aus den Ergebnissen der drei Untersuchungsperspektiven erfasst. Anschließend erfolgte die Darstellung einzelner Fälle jeweils aus drei Perspektiven. Die aus den einzelnen Fällen gezogenen Schlussfolgerungen und die Erkenntnisse des theoretischen Teils wurden abschließend verglichen und reflektiert.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Der vorliegenden Einführung folgt der theoretische Hintergrund der Arbeit, der sich in drei Kapitel teilt. Zunächst wird der Wandel der Ziele und Hauptansätze des Fremdsprachenunterrichts überblickt. Im dritten Kapitel wird die Problematik der Sprachentwicklung bei Lernenden mit Legasthenie erläutert. Dies folgt das Kapitel mit dem Thema Dyslexie und Deutschlernen, wobei erstens auf die Problematik der Begriffsbestimmung und Symptomatik und zweitens auf die Erkenntnisse der bisherigen Dyslexieforschung eingegangen wird. Das fünfte Kapitel stellt der empirische Teil der Arbeit dar. In diesem Abschnitt erfolgt die Vorstellung der einzelnen Fälle, woraus die Schlussfolgerungen der Untersuchung gezogen werden konnten. Die Arbeit rundet sich mit einem Fazit ab, in dem auch über die weiteren Ausblicke der Forschung zu lesen ist.

2. Zum Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts

In diesem Abschnitt wird über die alten und die heutigen Ziele, Ansätze und Hauptmerkmale des Fremdsprachenunterrichts und deren Veränderungsprozess einen Überblick gegeben, um die historischen Grundlagen und deren Einfluss auf den heutigen Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen. Anschließend werden von den heutigen Leitprinzipien des Fremdsprachenunterrichts die Individualisierung & Personalisierung und die Inhaltsorientierung in ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit hervorgehoben und erläutert.

2.1 Ein historischer Überblick

Die Anfänge des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache gehen auf das 15-16. Jahrhundert zurück, als wegen der Entstehung der Handelsmetropole den modernen Fremdsprachen in der Berufsausbildung eine wichtigere Rolle zugeschrieben wurde. Außerdem wurden die lebendigen Territorialsprachen als Ergebnis der Reformation aufgewertet, was das Interesse am Aneignen weiterer Fremdsprachen über das Lateinische hinaus verstärkte. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen dadurch gekennzeichnet, dass das Erlernen von Fremdsprachen ein Privileg der Oberschicht war und wirtschaftliche oder diplomatische Interessen bediente. Erst mit der Neugestaltung des Schulwesens um den Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die Bildung eine öffentliche Angelegenheit und damit wurde das Sprachenlernen theoretisch allen ermöglicht. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 56–61)

Im 19. Jahrhundert musste der Unterricht der modernen Fremdsprachen in der Allgemeinbildung Fuß fassen und Anerkennung erhalten. Zu dieser Zeit wurde den alten Sprachen den höchsten Bildungswert zugeschrieben, deswegen schien es der beste Weg zu sein, deren Unterrichtsmethoden nachzuahmen. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 63–64) Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) kennzeichnete das Jahrhundert, die zum Ziel des Aufbaus von Übersetzungskenntnissen und vom Sprachstrukturwissen eingesetzt wurde. Die Zielsetzungen sollten durch das Einsetzen von literarischen Texten erreicht werden, da diese Texte den vollkommensten Sprachgebrauch repräsentierten und auch zur geistigen Bildung eigneten. Im Mittelpunkt des Unterrichts stand die geschriebene Sprache, die fremdsprachliche mündliche Kommunikation wurde ganz in den Hintergrund gedrängt, die Unterrichtssprache war die Muttersprache der Lernenden. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 78–79)

Später wurde es festgestellt, dass die bei den altphilologischen Fächern geeigneten Methoden den Anforderungen des Unterrichts moderner Fremdsprachen nicht gerecht werden, da der Aspekt der Praktikabilität außer Acht gelassen wurde. (vgl. Doff 2016: 323) Einen Lösungsvorschlag bot die von Wilhelm Viëtor ausgearbeitete Direkte Methode (1882), in deren

Sinne er zwei Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht festlegte: den Unterricht auf der Fremdsprache und die Anschaulichkeit des Unterrichts. Mithilfe der Direkten Methode sollten neue Ziele verwirklicht werden: der Aufbau des Sprachkönnens – nicht nur Sprachwissens – und der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 80) Die Ziele sollten durch den aktiven Gebrauch der Fremdsprache erreicht werden, wobei die Muttersprache ausgeschlossen wurde. Viëtor legte viel Wert an das induktive Lernen im Gegensatz zur GÜM, deren Regelvermittlung deduktiv erfolgte. (vgl. Doff 2016: 323) Trotz dieser neuen Anregungen blieb die GÜM bis zu den 1950er Jahren die herrschende Vermittlungsmethode im Fremdsprachenunterricht. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 80)

Im Laufe der 1950er und 1960er Jahre wurde die Effektivität der bisherigen Vermittlungsmethoden in Frage gestellt. Im Sinne des Behaviorismus wurde Sprache als Verhalten und Sprachenlernen als erfahrungsbasierte Verhaltensänderung aufgefasst. Mithilfe der audiolingualen Methode sollte die Fremdsprache habitualisiert und automatisiert werden, durch pattern drills und die Progression der Grammatik sollten die Lernenden die Zielsprache erwerben. Literarische Texte standen dabei nicht mehr im Vordergrund, sie wurden durch Alltagsdialoge ersetzt. Wie bei der Direkten Methode wurde die Muttersprache ausgeschlossen und die Mündlichkeit (Sprechen und Hören) hatte Vorrang. Die Weiterentwicklung der audiolingualen Methode war die audiovisuelle Methode, die in den 1960er Jahren herrschte. Diese ist durch die Medienzentriertheit gekennzeichnet, es wurden vermehrt visuelle und auditive Medien als Impuls eingesetzt. Trotz des situationsbezogenen Charakters beider Methoden stellte es heraus, dass die Anwendung der Fremdsprache in realen Situationen den Sprachbenutzern keinen Erfolg brachte. Daneben wurden die Zurückdrängung analytischer Verfahren, kognitiver Elemente und der Kreativität, die Entmündigung der Lerner, die Lehrerzentriertheit, die negative Fehlerbetrachtung und der geringe Differenzierungsspielraum ebenfalls kritisiert. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 81–84; Doff 2016: 323–324)

In den 1970er Jahren kam der Fremdsprachenunterricht zu einem Wendepunkt. Wegen der zunehmenden globalen Mobilität wurde der Bedarf nach der Kommunikationsfähigkeit in den Fremdsprachen immer größer. Zu der kommunikativen Wende leistete Hans Eberhard Piepho mit seinem Werk *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) einen erheblichen Beitrag. Mit dem kommunikativen Ansatz nahmen die geschlossenen Methodenkonzeptionen ein Ende, da dieser neue Ansatz die methodische Offenheit ermöglichte. Das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichtes wurde der Ausbau der kommunikativen Kompetenz durch die Förderung deren Teilkompetenzen. Der Fremdsprachenunterricht nahm damit eine pragmatische Orientierung, im Sinne der

linguistischen Pragmatik wurde Sprache als soziales Handeln aufgefasst. Grammatikwissen wurden in ihrer Funktion für die Kommunikation wichtig, jedoch führte diese Tendenz oft zur Vernachlässigung der Bewusstmachung der Sprachstruktur, worunter die Textkompetenz litt. (vgl. Feld-Knapp 2012: 2–4) Im Fokus des Unterrichts stand die flüssige Kommunikation, wobei der formalen Korrektheit eine geringere Bedeutung zukam, Fehler wurden toleranter beurteilt. (vgl. Doff 2016: 324) Aus lerntheoretischer Sicht liegt dem Kommunikativen Ansatz der Kognitivismus und der Konstruktivismus zugrunde, d. h. die individuelle Informationsverarbeitung der Lernenden rückte in den Vordergrund und damit wurde der traditionelle lehrbuch- und lehrerzentrierte Unterricht aufgegeben. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 31–33; Feld-Knapp 2012: 3) Das Empowerment der Schüler konnte durch den Kommunikativen Ansatz vollziehen, Lernende wurden mitbestimmende Mitglieder im Unterrichtsprozess. Andere Anforderungen an den Sprachunterricht wurden auch verwirklicht: Aspekte wie Kreativität, Partnerschaftlichkeit und Interaktivität (z. B. durch Rollenspiele) im Unterricht wurden ebenfalls berücksichtigt. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010: 87–89) Dennoch wurde das Beharren auf Alltagsdialogen an der unterrichtspraktischen Umsetzung des Kommunikativen Ansatzes beispielsweise von Piepho kritisiert, da diese zu gedankenlosen Sprachimitationen führen und mit denen die erzieherische Dimension des Fremdsprachenunterrichts nicht vollzogen werden kann. (vgl. Feld-Knapp 2012: 4)

In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurden viele Defizite des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts durch die Anregungen des interkulturellen Ansatzes behoben. Der kommunikative und handlungsorientierte Charakter des Unterrichts wurde beibehalten, aber die Themenbereiche und -aspekte wurden mit den Lebenswelten, d. h. der Realität und den Erfahrungen der Lernenden, in Verbindung gebracht, wozu die literarischen Texte am besten eigneten. Der Einbezug der Lebenswelt der Lernenden führte zu einer tieferen Motivation und einem besseren Verständnis, was die Schüler auch zur selbstständigen Äußerung anregte. Interkulturelle Kompetenz wurde zu einer überfachlichen Schlüsselkompetenz, weil interkulturelles Lernen auf das Leben in einer mehrsprachigen Welt vorbereitet. Dazu sind Kompetenzen und Fertigkeiten wie Empathie, Toleranz, Fremdverstehen und Konfliktbewältigungsstrategien von großer Bedeutung. Neben literarischen Texten bietet auch die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen eine gute Möglichkeit, die genannten Fähigkeiten zu entwickeln und die pädagogischen Zielsetzungen des Unterrichts zu verwirklichen. (vgl. Feld-Knapp 2012: 5–7)

Ab den 1980er oder 1990er Jahren spricht man über die Post-Methoden-Ära, was das Ende der großen makro-methodischen Gesamtkonzepte bedeutet. Methoden schließen einander

nicht mehr aus, sondern sind offen, sie sind parallel zueinander gebraucht. (vgl. Funk 2010: 941; Doff 2016: 321) Nach Funk (2010) charakterisieren die Post-Methoden-Ära die Integrierbarkeit einzelner methodischen Ansätze in verschiedene Methodenkonzepte, die methodische Offenheit vieler Curricula und internationaler und regionaler DaF-Lehrwerke und die Unbeschreibbarkeit der Vielfalt lernkulturgeprägter Lehr- und Lernszenarien und Übungsformen auf der Grundlage einer Gesamt-Methodenkonzeption. Für methodische Entscheidungen und die Planung von Unterricht und Übungen ist es daher nicht mehr empfehlenswert, nur einzelne Methoden im Auge zu behalten. Funk (2010) definiert drei Ebenen für die methodische Planung des Fremdsprachenunterrichts: lerntheoretische und spracherwerbstheoretische Grundlagen (z.B. Kognitivismus, Input und Output-Hypothesen), zwölf didaktisch- methodische Prinzipien (z. B. Handlungsorientierung, Inhaltsorientierung, Aufgabenorientierung, Individualisierung), die im Folgenden noch detaillierter beschrieben werden, und methodische Modelle und Szenarien (z. B. der Prozess der Textarbeit, die Verteilung der vier Lernfelder), die gleichzeitig mehrere der zwölf Prinzipien umfassen. (vgl. Funk 2010: 941–944)

Was die aktuellen Entwicklungen im Bereich Fremdsprachenunterricht betrifft, ist das Thema der Standardisierungsversuche derzeit stark diskutiert. 2001 ist der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) erschienen, der eine Basis für den Lern- und Erwerbsprozess und für die Leistungsmessung aller europäischen Sprachen bietet. Dessen Ziel ist es, Leistungen der Sprachenlernenden zu objektivieren, zu messen und vergleichbar zu machen. (vgl. Feld-Knapp 2012: 7–8) Der GER gibt über sich selbst an, fremdsprachenmethodisch undogmatisch zu sein, jedoch setzt die Standards auf Lernziele, ist also lernerorientiert, und folgt konsequent dem handlungsorientierten Ansatz. (vgl. Europarat 2001) Im GER sind Kann-Beschreibungen formuliert, die die Mindestanforderungen an Fertigkeiten und Kenntnissen der Sprachlernenden auf den verschiedenen Niveaustufen, also am Ende des jeweiligen Lernprozesses, angeben. Der GER wird deswegen oft kritisiert, wie es Hans-Jürgen Krumm formuliert:

„Wenn alle Lernenden in der gleichen Lernzeit die gleichen Standards erreichen sollen, wenn das Können (*der Outcome*) die einzige Orientierungsgröße für die Organisation von Lernprozessen wird, dann werden die Chancen des Sprachunterrichts, auch nicht standardisierbare Ziele zu verfolgen, insbesondere die persönlichkeitsbildenden, interkulturellen und ästhetischen Dimensionen des Sprachunterrichts in Frage gestellt und Lehren ausschließlich auf die Erreichung vorgegebener Ziele verkürzt.“ (Krumm 2010: 910)

Eine starke Standardisierung erschwert nicht nur das Erreichen der pädagogischen, ästhetischen und interkulturellen Zielsetzungen des Sprachunterrichts, sondern behindert auch die Möglichkeit der notwendigen Binnendifferenzierung und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, die ebenfalls Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts sein sollten. (vgl. Krumm 2010: 910)

2.2 Leitprinzipien des heutigen Fremdsprachenunterrichts

Wie der vorige historische Überblick über die sich wandelnden Ziele des Fremdsprachenunterrichts zeigt, sind Unterrichtsprinzipien nicht zeitlich unbegrenzt gültig. Es gibt zahlreiche Faktoren, die die Unterrichtsziele zu einer bestimmten Zeit beeinflussen, darunter die Bildungspolitik, die neuesten Forschungserkenntnisse in Pädagogik, Lerntheorieforschung oder Linguistik sowie wirtschaftliche Einflussfaktoren. (vgl. Klippel 2016: 315–319) Heute wird weitgehend die Heterogenität von Lernzielen, Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen berücksichtigt und nicht mehr von homogenen Gruppen ausgegangen. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, reicht keine einzelne, geschlossene Methode aus, Lehrende müssen sich auf eine Reihe von Prinzipien stützen. (vgl. Faistauer 1997: 21–22) Heute sind Inklusion, Beachtung der Heterogenität und Differenzierung die weltweit dringlichsten pädagogischen Forderungen, d. h. diese Prinzipien haben derzeit Vorrang. Dies zeigt, dass die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernstände der Schüler im Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung stehen. (vgl. Klippel 2016: 320)

Es gibt bestimmte didaktisch-methodische Prinzipien, d.h. „Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung“ (Klippel 2016: 316), die für alle Fächer gelten. Dabei sind die grundlegendsten, die Basis gebenden Prinzipien Schülerorientierung, Inhaltsorientierung und Handlungsorientierung/Kompetenzorientierung. Daneben sind weitere unterrichtsregulierende Prinzipien anhand des Didaktischen Dreiecks (Lehren – Lerngegenstand – Lernen) vorgegeben, wie Motivierung, Differenzierung, Zielorientierung und Selbsttätigkeit. (vgl. Klippel 2016: 316–317) Zusätzlich zu den allgemein gültigen Unterrichtsprinzipien wurden fachspezifische Prinzipien festgelegt, im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nimmt diese Arbeit die zwölf methodischen Prinzipien von Funk (2010) als Grundlage:

- Handlungsorientierung
- Inhaltsorientierung
- Aufgabenorientierung
- Individualisierung und Personalisierung

- Autonomieförderung
- Interaktionsorientierung
- Reflexionsförderung
- Automatisierung
- Transparenz & Partizipation
- Evaluationskultur
- Mehrsprachigkeit
- Lehr-/ Lernkultursensibilität

Wie es auch Funk ausdrücklich feststellt, gibt es keine Gewichtung zwischen den Prinzipien. (vgl. Funk 2010: 943–944) Im Folgenden werden jedoch zwei Prinzipien hervorgehoben und erläutert, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind; die Individualisierung/Personalisierung und die Inhaltsorientierung.

Im Sinne der Individualisierung und Personalisierung hebt Funk die Bedeutung der differenzierenden und lernerorientierten Verarbeitungsangebote hervor, bei ihm sind also die Prinzipien der Differenzierung und Lernerorientierung im Prinzip der Individualisierung integriert. (vgl. Funk 2010: 943) Wie bereits erwähnt, fand die lernerzentrierte Wende in der Sprachlernforschung Mitte/Ende der 1970er Jahre mit dem Aufkommen der kognitivistisch-konstruktivistischen Lerntheorie statt. Die aktive Rolle der Lernenden im Lernprozess wurde erkannt, so dass es notwendig wurde, die individuellen Bedürfnisse und die Persönlichkeit (darunter die Lernerfahrungen, Interessen, Kenntnisse usw.) der Lernenden zu berücksichtigen, um den Lerninhalt adressatengerecht vermitteln zu können, was durch das Kennenlernen der Lernenden möglich wird. Individualisierung kann als ein Sammelkonzept gedeutet werden, das unterschiedliche Lehr- und Lernansätze (z. B. individuelle Aufgabenstellungen, selbstgesteuertes Lernen, Autonomie) umfasst. Um die Zielsetzungen der Individualisierung zu erreichen, ist eine neue Lehrer- und Lernerrolle erforderlich. Lehrer sollen als Mentoren fungieren und den Lernenden beim selbständigen Lernen durch Lernstrategietraining helfen. (vgl. Martinez 2016: 241–242)

Mit der Individualisierung hängt auch die Differenzierung/Binnendifferenzierung zusammen, die Begriffe werden oft synonym verwendet, wobei Individualisierung die Höchstform der Differenzierung darstellt, da es dabei um die Einbeziehung der Persönlichkeit der Lernenden geht. Binnendifferenzierung bedeutet die „situations- und lernzielgebundene gruppeninterne Differenzierung, die von der Lehrkraft individuell eingesetzt werden kann“ (Eisenmann 2016: 358) und ist aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen notwendig.

Gruppen sind in vielerlei Hinsicht heterogen; Schüler haben unterschiedliche Reifgrade, Begabungen, Interessen, Bildungsvoraussetzungen, Sprachkompetenzen und manche kämpfen auch noch mit verschiedenen Lernschwierigkeiten. Die Lehrkräfte haben es in dieser Hinsicht nicht leicht, denn die Anforderungen an den Unterricht sind oft widersprüchlich. „Einerseits soll der Unterricht möglichst viele Lernertypen abhängig von ihren kognitiven, emotionalen und motivationalen Strukturen entsprechend ihren Voraussetzungen optimal fördern, andererseits geht man in Zeiten zentraler Kompetenzstandardüberprüfungen von einer größtmöglichen Homogenität der Lernvoraussetzungen für alle Lernenden aus.“ (Eisenmann 2016: 358) Trotz der Hemmungen lohnt es sich, Differenzierung vorzunehmen, da es das selbständige Lernen fördert und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt. Es gibt verschiedene Wege für die Realisierung des differenzierten Unterrichts; es kann durch die Individualisierung der Aufgabenstellungen und Anforderungen, verschiedene Themenbereiche, Sozialformen, Lernwege und Lernstrategien oder durch unterschiedliche didaktische Techniken erfolgen. Eisenmann (2016) gibt als Orientierungshilfe für den Unterrichtsplanung Prinzipien an, die bei der Differenzierung zu beachten sind. Solche Prinzipien sind beispielsweise die Methodenvielfalt, das ganzheitliche Lernen, offener Unterricht, kooperative Lernformen und Material- und Medienvarianz. Eisenmann erwähnt außerdem einen wichtigen Aspekt für die erfolgreiche Differenzierung, nämlich die positive Einstellung der Lehrkräfte zu Heterogenität und deren Betrachtungsweise als Chance und nicht als Hindernis. (vgl. Eisenmann 2016: 358–361)

Das nächste zentrale didaktisch-methodische Prinzip, die Inhaltsorientierung, wird von Funk (2010) als Vorrang der inhaltlichen Verarbeitung (focus on meaning) vor der Form-Fokussierung (focus on form) interpretiert. Grammatik wird in ihrer Funktion zum Verstehen und Hervorbringen fremdsprachlicher Äußerungen vermittelt, Regeln werden aus dem Text bewusst gemacht. (vgl. Faistauer 1997: 26; Grossenbacher et al. 2012: 18) In erster Linie geht es also bei der Inhaltsorientierung um die Berücksichtigung persönlicher Erfahrungen und Interessen der Lernenden, um eine emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes zu ermöglichen. Dieses Prinzip kann durch die Auswahl motivierender, interessanter, für die Schüler relevanter, für die Zielsprachenkulturen repräsentativer und authentischer Inhalte umgesetzt werden. Bei Beachtung der aufgeführten Textauswahlkriterien wird es den Lernenden ermöglicht, sich mit der kommunikativen Aktivität identifizieren zu können. Dabei verfügen authentische, nicht speziell zum Zwecke des Fremdsprachenlernens konzipierte, Texte über eine besonders große Motivations- und Identifikationspotenzial. (vgl. Grossenbacher et al. 2012; Surkamp 2017: 138–139)

Es ist ersichtlich, dass Inhaltsorientierung ohne Texte und Textarbeit unrealisierbar ist. Textarbeit bildet seit der interkulturellen Orientierung des kommunikativen Ansatzes eine Basis des Unterrichts, als die Bedeutung der Textorientierung und der kommunikativen Kompetenz für den Umgang mit Texten erkannt wurde. In Ungarn wurde außerdem in den 1990er Jahren wegen der neuen curricularen Regelung des Fremdsprachenunterrichts die Textorientierung in den Vordergrund gestellt. (vgl. Feld-Knapp 2014: 129) Im GER wird auch die Wichtigkeit der Texte in ihrer Bedeutung für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit hervorgehoben. Nach dem Textbegriff des Referenzrahmens, wird Text „zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt, die Sprachverwendende oder Lernende empfangen, produzieren oder austauschen – sei es eine gesprochene Äußerung oder etwas Geschriebenes“ (Europarat 2001: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/406.htm>). Daraus folgt, dass es „keine Kommunikation durch Sprache ohne einen Text geben“ (Europarat 2001: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/406.htm>) kann. (vgl. Europarat 2001) Nach einer engeren Definition geht es bei Texten um die Erscheinungsformen der schriftlichen Sprache. Um mit Texten reflektiert umgehen zu können, braucht man Textkompetenz, d. h. die Fähigkeit „Texte reflektiert lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Feld-Knapp 2014: 130). Textkompetenz besteht aus mehreren Teilkompetenzen, wie zum Beispiel Kohärenzkompetenz und strategische Kompetenz, die als sprachübergreifende, transferierbare Kompetenzen gelten, die im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht gezielt zu fördern sind. (vgl. Feld-Knapp 2016: 248)

Wie es sich herausstellte, gehören heute zu den wichtigsten Anforderungen an den Unterricht die Berücksichtigung von Heterogenität, Inklusion und Differenzierung. Diese neuen pädagogischen Forderungen sind die Folge eines Wandels unseres Verständnisses von Unterricht in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als die aktive Rolle der Lernenden beim Lernprozess erkannt wurde. Für Lernende mit Lernschwierigkeiten, einschließlich in dieser Arbeit untersuchten Legastheniker, ist die Umsetzung dieser drei Forderungen von besonderer Bedeutung. Es gibt immer mehr Schüler mit Lernschwierigkeiten, die erfolgreich in die Klasse integriert werden müssen, und Differenzierung kann dabei eine große Hilfe sein. Im Sinne der Lernerorientierung sollen Lehrkräfte die speziellen Bedürfnisse von Schüler mit Lernschwierigkeiten berücksichtigen. Für Legastheniker ist es oft schwieriger mit Texten umgehen zu können, daher sollte der Entwicklung der Textkompetenz als eine der Grundlagen für erfolgreiches Sprachenlernen und sprachliche Handlungsfähigkeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Es lässt sich sagen, dass die Umsetzung der Inhaltsorientierung und die Entwicklung der Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht noch

immer oft vernachlässigt werden (vgl. Feld-Knapp 2016: 245), welche Tendenz möglicherweise mit dem häufigen Beharren auf die Traditionen der GÜM und der alltagsorientierten audiolingualen/audiovisuellen Methode erklären lässt.

3. Zur Problematik der Sprachentwicklung bei Lernenden mit Legasthenie

In diesem Kapitel wird der Sprachaneignungsprozess unter die Lupe genommen. Zunächst wird ein allgemeiner Überblick über das Lernen als Forschungsgegenstand gegeben, um sich dann auf die Spracherwerbs- und Sprachlernforschung zu konzentrieren. Dabei wird auch auf die Dichotomie zwischen Erwerb und Lernen eingegangen. Anschließend sollen die Voraussetzungen und der Prozess des Erstspracherwerbs beleuchtet werden, da dieser die Grundlage für unsere späteren Lernaktivitäten und unseren Lernerfolg bietet. Es folgt eine Übersicht über die wichtigsten Theorien zum Fremdsprachenlernen und die individuellen Faktoren, die das Lernen beeinflussen. Beim Fremdsprachenlernen spielt auch die Schriftsprache eine wichtige Rolle, für Legastheniker stellt sie jedoch oft den schwierigsten Bereich dar. Daher wird der Erwerbsprozess der Schriftsprache ebenfalls kurz dargestellt. Schließlich werden die Faktoren betrachtet, die die Sprachaneignung von Legasthenikern behindern können.

3.1 Überblick über die Lernforschung

Lernen spielte in der einen oder anderen Form schon immer eine zentrale Rolle in der Gesellschaft, dementsprechend blickt das Denken über Lernprozesse auf eine lange Geschichte zurück. Lernen ist ein äußerst komplexer Prozess und Forschungsgegenstand mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen, die ihr Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte des Lernens legen. (vgl. Perge 2018: 16) Aufgrund seiner Komplexität gibt es keine einzige Beschreibung des Lernprozesses, die allgemeingültig und ausschließlich akzeptabel ist, aber durch die Kombination der Erkenntnisse verschiedener Disziplinen können wir wichtige Implikationen für die Unterrichtspraxis ermitteln. (vgl. Surkamp 2017: 225)

Im Folgenden werden **die verschiedenen Zugänge zum Lernen als Untersuchungsgegenstand** dargestellt und anschließend wird ein besonderes Augenmerk auf die Erforschung des (Fremd-)Sprachenlernens gelegt.

Da Lernen ein Prozess ist, der sich im Gehirn vollzieht, beschäftigt sich die **Gehirnforschung** als Teilgebiet der Neurowissenschaften mit dem Aufbau des menschlichen Gehirns und seiner Funktionsweise beim Lernen. Die Gehirnforschung widmet sich im Kontext des Sprachenlernens der Analyse der mentalen Prozesse, die bei der Sprachverarbeitung eine Rolle spielen, und beleuchtet, wie sich der Erwerbsprozess einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache voneinander unterscheidet. (vgl. Perge 2018: 17)

Die Kognitionswissenschaft erforscht multidisziplinär geistige Prozesse, wie Wahrnehmen, Denken oder Lernen. Die kognitive Psychologie als Teilgebiet der

Kognitionswissenschaft definierte Lernen als einen Informationsverarbeitungsprozess. Im Mittelpunkt ihrer Forschung stehen komplexe Lernprozesse, die Art und Weise, wie Menschen lernen und wie dieser Prozess modelliert werden kann. (vgl. Perge 2018: 17)

Lernen ist eng mit Erziehung verbunden und daher ein wichtiger Forschungsgegenstand der **Erziehungswissenschaft**. Diese Disziplin legt großen Wert auf Lernprozesse in institutionellen Kontexten und auf die Faktoren, die auf den Lernprozess einen Einfluss ausüben (z. B. Lehrende und Lernende, institutionelle Rahmenbedingungen). (vgl. Perge 2018: 17)

Die **Lernpsychologie** oder die Psychologie der Lehr- und Lernmethoden liefert über Lernvorgänge wichtige Erkenntnisse, die Anstöße für die Entwicklung von Lerntheorien geben. Lerntheorien werden entwickelt, um Lernen zu beschreiben, zu erklären und zu prognostizieren. Die grundlegendsten sind die behavioristische, die kognitive, die konstruktivistische und die konnektionistische Lerntheorien, auf die später detaillierter eingegangen wird. (vgl. Perge 2018: 18)

Die **Didaktik einzelner Fächer** befasst sich speziell mit den Lernprozessen im Zusammenhang mit ihrem Fach und versucht Lehr- und Lernprozesse zu erforschen, zu erklären und zu optimieren. Die Fremdsprachendidaktik konzentriert auf die Erforschung des Lernens und Lehrens fremder Sprachen unter institutionellen Rahmenbedingungen. (vgl. Perge 2018: 17–18)

Die **Forschung fremdsprachlicher Aneignungsvorgänge**, sowohl innerhalb als auch außerhalb institutioneller Rahmen, erhielt seit den 1950er und 1960er Jahren infolge der Migrationsbewegungen besondere Priorität. In erster Linie befassen sich neben anderen linguistischen Disziplinen die **Psycholinguistik und die Spracherwerbsforschung**, die mehrere Teildisziplinen wie die Erstspracherwerbsforschung, die Zweitspracherwerbsforschung und die Fremdsprachenforschung umfasst, mit den Fragen sprachlicher Aneignungsvorgänge und der sich dabei entwickelnden **lernalprachlichen Systemen**. (vgl. Königs 2016: 281; Perge 2018: 20–40) Bei der Untersuchung der Sprachaneignungsvorgänge wird oft zwischen den Begriffen des Lernens (*learning*) und des Erwerbs (*acquisition*) unterschieden. Mit Spracherwerb wird die intuitive und implizite Sprachaneignung auf natürlichem Wege durch soziale Kontakte gemeint, die weitgehend ungesteuert und unbewusst erfolgt. Sprachenlernen hingegen ist ein zumeist unter institutionellen Rahmenbedingungen, im Fremdsprachenunterricht stattfindender gesteuerter Lernprozess, der sich weitgehend explizit und bewusst vollzieht. Die zwei Aneignungswege sind jedoch nicht immer klar zu trennen, Erwerbsprozesse können auch vorübergehend gesteuert werden (z. B. Integrationskurse im Ausland) und im Zuge des Sprachenlernens kann

auch der Lernende außerhalb des Klassenzimmers mit der Fremdsprache in Kontakt kommen (z. B. Austauschprogramme, Internet) und dadurch unbewusst lernen. Aufgrund der unterschiedlichen Kontexte lassen sich drei Hauptformen des Sprachenlernens unterscheiden: der im natürlichen Umfeld erfolgende Erstspracherwerb (L1) und Zweitspracherwerb (L2) und im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Ziellandes stattfindendes Fremdsprachenlernen. (vgl. Königs 2016: 282–283; Perge 2018: 20) Für die vorliegende Arbeit ist Fremdsprachenlernen im schulischen Sprachunterricht von besonderer Bedeutung, da alle untersuchten Legastheniker Deutsch als Fremdsprache lernten.

3.2 Theorien und Hypothesen zur Sprachaneignung

Wie es bereits festgestellt wurde, gibt es viele Disziplinen, die versuchen, den **Sprachlernprozess** zu erfassen, da ein vollständiges Verständnis des Prozesses wichtige Erkenntnisse für seine Optimierung liefern könnte. Im Folgenden werden **die wichtigsten Lerntheorien und ihre Hypothesen und Ansätze zur Sprachaneignung** überblickt.

Unsere Erstsprache spielt eine wichtige Rolle in unserem Leben. Im Laufe des Erstspracherwerbs entwickeln wir uns auch selbst, und diese Sprache bildet die Grundlage für unsere künftigen Lernaktivitäten. Um eine Sprache vollständig zu beherrschen, müssen **mehrere Voraussetzungen** erfüllt werden. Dazu gehören **biologische Anforderungen** wie die Hirnreifung. Zwischen den zwei Hirnhälften sind Funktionen im Zusammenhang mit Sprachenlernen und Sprachverwendung verteilt. So ist beispielsweise die rechte Hemisphäre für die korrekte Erkennung und Verwendung der sprachlichen Intonation zuständig, während die linke Hemisphäre für den komplexen sprachlichen Ausdruck (Varianten im Wortschatz, in der Syntax) verantwortlich ist. Die Verteilung der Funktionen ist jedoch bis zum Erfolgen der Lateralisation sehr flexibel, nachdem die funktionale Spezifizierung der Hirnhälften stattfand, führen Gehirnverletzungen zu dauerhaften sprachlichen Problemen.

Eine weitere Voraussetzung des Spracherwerbs ist die **kognitive Entwicklung**, deren von Piaget festgestellte fünf Stadien bei jedem in der gleichen Abfolge abspielen. Im Laufe des Entwicklungsprozesses von der sensomotorischen Phase bis hin zu den formalen Operationen kann das Kind/der Jugendliche immer differenzierter und abstrakter über die Sprache nachdenken und sie verwenden. Es kann festgestellt werden, dass es eine Wechselwirkung zwischen der Entwicklung der kognitiven Fertigkeiten und der Sprachentwicklung gibt. Fortgeschrittene kognitive Fähigkeiten ermöglichen die Formulierung und das Verständnis komplexer syntaktischer Konstruktionen, aber auch die Sprachentwicklung ist eine wichtige

Voraussetzung für die Strukturierung und Differenzierung der Wahrnehmung oder für die Erleichterung der Speicherung von Wissen.

Die dritte wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb ist die **soziale Interaktion**. Die Art und Weise, wie sich die Sprachentwicklung vollzieht, hängt stark von der familiären Situation (z. B. Lernumfeld, Bildungsvoraussetzungen), dem Interaktionsstil und der Sprache der Eltern ab. (vgl. Apeltauer 1997: 19–35)

Vor der Betrachtung fremdsprachlicher Erwerbstheorien soll ein Blick auf die Erwerbstheorien der Erstsprache geworfen werden. Grundlegend können dabei wie auch bei den Fremdsprachlertheorien **zwei Endpole** festgestellt werden; der **nativistische** und der **empiristische** Standpunkt, der die Situationsabhängigkeit sprachlicher Äußerungen betont.

Die Nativisten vermuten einen angeboren Spracherwerbsmechanismus des Menschen, der eine selbstgesteuerte Sprachaneignung ermöglicht, wobei die Lernumgebung eine untergeordnete Rolle spielt. Diesen Standpunkt vertritt zum Beispiel Chomsky, der seine Theorie unter anderen mit dem Phänomen der Übergeneralisierung zu untermauern versucht, d. h. mit dem Versuch der Sprachlerner, Regeln induktiv zu erschließen, was oft zu Fehlern führt (z. B. Bildung starker Verben im Deutschen nach dem Muster schwacher Verbbildung). Dank der Entwicklung verschiedener Disziplinen wurde der Ansatz von Chomsky in Frage gestellt. (vgl. Apeltauer 1997: 63–65)

Im Sinne der empiristischen Annäherung wurden behavioristische, kognitive und sozial-interaktive Erklärungsansätze formuliert. Wie es bereits im zweiten Kapitel erwähnt wurde (siehe S. 5), betrachten **Behavioristen** die Sprache als Verhalten und das Sprachenlernen als Verhaltensänderung durch Belohnung oder Bestrafung. Sprachlernende werden dabei als ‚black box‘ betrachtet, d. h. die mentalen Prozesse werden außer Acht gelassen und dem Lernumfeld und den Betreuungspersonen werden eine große Bedeutung bei der Sprachentwicklung zugeschrieben. (vgl. Apeltauer 1997: 63; Surkamp 2017: 225) **Vertreter des kognitivistischen Ansatzes** streiten die Existenz eines Spracherwerbsmechanismus und die Vorstellungen der Behavioristen über den Spracherwerb ab, und schreiben dem Individuum bei dem Erwerbsprozess eine wichtigere Rolle zu, indem es die Sprache durch die kognitive, konstruktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt. Bei diesem Ansatz spielen die Phasen der kognitiven Entwicklung nach Piaget eine wichtige Rolle, doch wurde die Beziehung zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung noch nicht zufriedenstellend erforscht. Letztendlich sehen die **Anhänger des sozial-interaktiven Erklärungsansatzes** die Wechselbeziehung der Sprachenlerner und seines Umfelds bzw. der Sprache seines Betreuers bei dem Erwerb als eine grundlegende Voraussetzung. Nach dieser Auffassung ist Sprache „ein

Instrument zur Herstellung sozialer Kontakte“ (Apeltauer 1997: 66), die bei der gemeinsamen Aushandlung der Bedeutung notwendig sind. Abschließend lässt sich sagen, dass die Aspekte der vorgestellten Theorien, d. h. die Genetik, die Konditionierung, die Kognition und die soziale Interaktion, den Spracherwerb beeinflussen, trotzdem gibt es keine einzige an sich zufriedenstellende Erklärung des Erstspracherwerbsprozesses. (vgl. Apeltauer 1997: 66–67)

Zweitspracherwerbs- bzw. Fremdsprachforschungen gehen den Fragen nach, wie eine Zweitsprache bzw. eine Fremdsprache erlernt wird und ob oder inwiefern sich dieses Lernen vom Erstspracherwerb unterscheidet. Aus diesen Untersuchungen entwickelten sich **Fremdsprachlernetheorien**, die zunächst vor allem die Sprachen selbst sowie ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Fokus nahmen, während sie sich in jüngerer Zeit verstärkt auf die Lernenden und deren Lernprozesse konzentrieren.

Die **nativistische Lerntheorie** basiert, wie bereits bei den Erstspracherwerbstheorien erwähnt, auf der Vorstellung eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus sowie auf der Annahme einer Universalgrammatik, die in Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen auf der tieferen Ebene besteht. Die von den Nativisten entwickelte **Identitätshypothese** besagt, dass erst- und fremdsprachliche Aneignungsvorgänge nach der Aktivierung des angeborenen Erwerbsmechanismus identisch oder ähnlich ablaufen, welche Hypothese sie durch Sprachproduktionen zu beweisen versuchen, die bei L1 und L2-Lernenden gleichermaßen auftreten (z. B. Übergeneralisierungen). Außerdem gehen sie von bestimmten Entwicklungssequenzen heraus, die von Lernenden in der gleichen Reihenfolge erreicht werden. Kritisiert wurde jedoch an dieser Hypothese die Begrenztheit der Sequenzen auf wenigen syntaktischen Strukturen sowie die geringe Bedeutung, die dem Lernen im Klassenzimmer beigemessen wird. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 740–741; Königs 2010: 756–757)

Die **behavioristische Lerntheorie**, die von den 1940er bis zu den 1970er Jahren weit verbreitet war, definiert Lernen als Konditionierung über ständige Imitation. Diese Lerntheorie schlug sich in den audiolingualen und audiovisuellen Methoden des Fremdsprachenunterrichts nieder, wobei ausgewählte Stimulussätze vielfach bis zur Automatisierung wiederholt wurden, d. h. die Sprachlernenden zum richtigen Sprachverhalten konditioniert wurden. Im zweiten Kapitel wurden zwei Merkmale der erwähnten Methoden angesprochen: der Ausschluss der L1 der Lernenden und die negative Fehlerbetrachtung (siehe S. 5). Diese können auf die **Kontrastivhypothese** zurückgeführt werden, die die L1 als Interferenzquelle betrachtet und besagt, dass aufgrund der Strukturunterschiede der Sprachen Lernprobleme prognostizierbar bzw. erklärbar werden. Strukturähnlichkeiten werden dagegen positiv betrachtet, die den

Lernprozess erleichtern. Gegen diese Auffassung sprechen jedoch Erfahrungen der Lerner verwandter Sprachen, bei denen Ähnlichkeiten sogar für Verwirrung und Fehler sorgen können. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 740; Königs 2010: 756; Perge 2018: 22)

Die **kognitive Lerntheorie** setzt Lernen mit Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung gleich, welche Vorgänge die aktive Rolle der Lernenden implizieren. Lernende sollen Informationen aktiv wahrnehmen, sich selbsttätig mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und die neuen Informationen als Erkenntnisse abspeichern. Lernen ist daher ein Verstehensprozess, der auf die aktive kognitive Arbeit des Lernenden stützt und durch bewusste oder unbewusste Strategien gesteuert wird. Durch reine Imitation kommt es zu keiner kognitiven Arbeit, neues Wissen soll kreativ, auf der Basis vorhandenen Wissens verarbeitet und schließlich integriert werden. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 741; Surkamp 2017: 225) Parallel zur Entwicklung der kognitiven Lerntheorie wurden **psycholinguistische Modelle** entwickelt, die den Spracherwerb und das Sprachenlernen aus der Perspektive des Lernenden untersuchten und auf der Grundlage ihrer Beobachtungen Hypothesen aufstellten; hier zu erwähnen sind die **Lernersprachen/Interlanguage-Hypothese** von Selinker (1972), die **Monitor-Hypothese** von Krashen (1982) und die **Teachability-Hypothese** von Pienemann (1998). Selinker beschrieb in seiner Hypothese die Wirkung psycholinguistischer Prozesse beim Sprachenlernen, zum Beispiel Transfererscheinungen aus der L1 und aus anderen Sprachen, Transfer aus der Lernumgebung und die Entwicklung der Interlanguage, die ein von Sprachlernenden entwickeltes dynamisches Sprachsystem ist, das sich mit Merkmalen aus der L1, aus der Zielsprache und mit davon unabhängigen Merkmalen charakterisieren lässt. Mit dem Konzept der Interlanguage trug Selinker zur Beschreibung und Modellierung des Lernvorganges bei. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 741–742) Die Spracherwerbstheorie von Krashen setzt einen Monitor voraus, der als eine Spracherwerbs- und Sprachproduktionsvorgänge überwachende mentale Instanz definiert werden kann, was eine Reflexion über das eigene Sprachproduktionsverhalten impliziert. (vgl. Königs 2010: 758; Perge 2018: 23) Mit der Lehr- und Lernbarkeitshypothese von Pienemann wird die Notwendigkeit mentaler Bereitschaft der Lernenden beschrieben, bestimmte grammatische Strukturen lernen zu können. Wenn Strukturen nicht im für die Lernenden entsprechenden Erwerbssequenz gelehrt werden, kann dies als lernhemmend auswirken. Keine der drei Hypothesen kann für sich genommen in ihrer radikalen Form bestätigt werden, aber sie trugen alle zur Beschreibung und Modellierung des Lernvorganges bei. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 742; Perge 2018: 23)

Die kognitivistische Lerntheorie wurde in den 1990er Jahren in eine **konstruktivistische** Richtung weiterentwickelt. Sprachenlernen und Sprachgebrauch wurden als autonome und individuelle Konstruktionsprozesse aufgefasst, wobei neues Wissen auf der Grundlage vorhandenen Wissens verarbeitet wird. Input und Interaktion haben in diesem Prozess eine lernfördernde Funktion, jedoch werden die Wissenskonstruktionswege und Lernergebnisse auch trotz des gleichen Inputs und Interaktion individuell unterschiedlich. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 742; Perge 2018: 18; Surkamp 2017: 225–226) Nach den Annahmen der konstruktivistischen Lerntheorie sollen sich Lernprozesse in authentischen Lernumgebungen vollziehen, wobei die Autonomie der Lernenden berücksichtigt wird, damit die eigenständige Informationsverarbeitung und Problemlösung erfolgen können. (vgl. Surkamp 2017: 226)

Konnektionistische Modelle bilden einen weiteren Zweig der kognitiven Lerntheorie. Der Ausdruck „Konnektionismus“ deutet auf die Arbeitsweise des Gehirns und auf das Einheiten und Knoten verknüpfende Fremdsprachenlernen. Dem konnektionistischen Ansatz zufolge findet Lernen statt, wenn die neuronalen Verbindungen auf der Grundlage neuer Informationen erweitert oder modifiziert werden. Die Wissens Elemente sind daher vernetzt, sie sind nicht unabhängig in unser Wissenssystem integriert. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 742–743; Perge 2018: 19)

Die jüngste Lerntheorie stellt die **interaktionistische und soziokulturelle Theorie** dar, die in erster Linie die Notwendigkeit der Interaktion für das Sprachenlernen betont. Input spielt dabei eine wichtige Rolle, dadurch wird es ermöglicht, Merkmale der Fremdsprache bewusst wahrzunehmen. Die **Inputhypothese** von Krashen besagt, dass der bedeutungsvolle, kommunikative und authentische Input, der dem Entwicklungsstand der Lernenden ansprechend ausgewählt wurde, unerlässlich für die Fremdsprachenaneignung ist. Input reicht jedoch nach der **Outputhypothese** allein nicht zum erfolgreichen Sprachenlernen aus, die Sprache soll in einer Interaktion genutzt werden und der produzierte Output, das Ergebnis des Lernprozesses, soll ein Reflexionsgegenstand für die Lernenden werden. Zudem hat der Output eine wichtige Funktion bei der Aushandlung und Sicherstellung der Bedeutung, bei welchen Prozessen die Interaktion eine Voraussetzung ist. Nach der **Interaktionshypothese** wird durch die Kommunikation, d. h. durch Feedback, Verständnisüberprüfung, Umformulierung usw., zum Beispiel zwischen Lernenden oder Lernenden und Lehrenden das Verstehen sichergestellt und das Lernen ermöglicht. Dieser Prozess, von dem Input durch die Kommunikation bis zur Reflexion des Outputs, setzt die Wahrnehmung des Inputs seitens des Lernenden voraus. Nach der **Aufmerksamkeitshypothese** sollen Lernende im ersten Schritt den Input, wie die

lehrerseitige Korrektur, bemerken und danach diesen mit ihrem Sprachstand, mit ihrem Output vergleichen und Abweichungen und Wissenslücken erkennen. Diese interaktionistische und soziokulturelle Lerntheorie hängt eng mit dem kognitiven Ansatz zusammen. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 743–744; Perge 2018: 24)

Diese Lernmodelle **werfen die gleichen Einwände auf** wie die Erstspracherwerbsmodelle, nämlich die Verwendung unterschiedlicher Ansätze und Forschungsmethoden bei der Untersuchung des gleichen Forschungsgegenstandes. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 740) Daher und wegen der Komplexität des Sprachlernprozesses wurde hier auch kein eigenständig akzeptables Modell aufgestellt, jedoch tragen alle ihrer Erkenntnisse zu unserem Wissen über den Sprachlernprozess bei, indem sie differenzierte Einsichten in die Sprachverarbeitung und in die Fremdsprachenaneignungsvorgänge ermöglichen. Sie liefern neue Kenntnisse über die Bedingungen der Entwicklung der Fremdsprachkenntnisse und über die Relation der Fremdsprache zu der jeweiligen L1. (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 740; Perge 2018: 24)

Der heutige **moderne Fremdsprachenunterricht** stützt sich vor allem auf die konstruktivistische und konnektionistische Lerntheorie, aber Lehrkräfte können für die Planung und Analyse des Fremdsprachenunterrichts zielorientiert auf die optimale Mischung relevanter Aspekte aller Lerntheorien zurückgreifen. (vgl. Perge 2018: 18; Surkamp 2017: 225) Es ist jedoch hervorzuheben, dass die meisten Theorien die Wichtigkeit des autonomen Lernens für das erfolgreiche Sprachenlernen betonen, wobei sich Lernende nicht mehr als passive Teilnehmer, sondern als Hypothesentester, Strategieanwender und als metatheoretisch reflektierendes Subjekt auftreten. (vgl. Königs 2010: 762)

Mit der Aufstellung dieser Lerntheorien wurde es zu erklären versucht, wie man sich eine fremde Sprache aneignet. Wir wissen es bereits, dass trotz des gleichen Inputs und der gleichen Interaktion der Lernenden die Lernergebnisse unterschiedlich bleiben und die muttersprachliche Kompetenz in den meisten Fällen nie erreicht wird. Daraus wird es klar, dass bestimmte individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden auf Sprachlernprozess Einfluss nehmen. Dazu sind **personale, affektive, kognitive und soziale Variablen** zu zählen, die sich miteinander auf vielfältigste Weise interagieren. (vgl. Apeltauer 1997: 68–111; Hufeisen & Riemer 2010: 745–746)

Der grundlegendste personale Faktor ist das Alter, dessen Einfluss auf die Geschwindigkeit und Effektivität des Sprachenlernens bereits Gegenstand vieler Untersuchungen war. Hufeisen und Riemer (2010) führen außerdem die folgenden auf den Lernprozess und Lernerfolg einflussreichen **Persönlichkeitsfaktoren** auf:

Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Risikobereitschaft, analytischer/holistischer Lernstil und Präferenzen bezüglich der Informationsdarbietung und -verarbeitung (auditive, visuelle, kinästhetische, haptische Lerntypen). Darüber hinaus sind Kenntnisse in einer anderen Zweit- oder Fremdsprache und die damit verbundenen Sprachlernerfahrungen von großer Bedeutung. Es gibt solche Kompetenzen, Techniken und Strategien, die sich zwischen den verschiedenen Sprachen transferieren lassen und nicht immer neu gelernt werden müssen. Wenn man sich bereits eine fremde Sprache angeeignet hat, erfährt man oft höhere Erfolgserwartungen und Risikobereitschaft, bessere Ambiguitätstoleranz und ein positiveres Selbstkonzept. (vgl. Apeltauer 1997: 68–111; Hufeisen & Riemer 2010: 745–746)

Affektive Faktoren haben ebenfalls eine erhebliche Bedeutung beim Sprachenlernen. Es ist allgemein bekannt, dass Motivation lernfördernd wirkt, und es ist auch leicht einzusehen, dass Sprechanxiety, soziale Angst oder Prüfungsangst lernhemmend sein können. (vgl. Apeltauer 1997: 68–111; Hufeisen & Riemer 2010: 745–746)

Ein in den 1950er-1960er Jahren vielfach erforschter höchst einflussreicher **kognitiver Faktor** ist die Sprachlerneignung (*language aptitude*) der Lernenden, womit ein kognitives Konstrukt gemeint ist, das die phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit und die Fähigkeit zum Auswendiglernen umfasst. Im Übrigen sind die allgemeine kognitive Entwicklung, kognitive Fertigkeiten, metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten sowie Gedächtnis- und Sprachlernstrategien zu den kognitiven Variablen zu zählen. Die Wechselwirkung zwischen der kognitiven Entwicklung und der Entwicklung der Erstsprache wurde bereits erörtert, aber es ist hier erneut erwähnenswert, dass der Entwicklungsgrad der Erstsprache einen erheblichen Einfluss auf den Lernprozess einer Fremdsprache ausübt, welcher Aspekt besonders bei Migrantenkindern und bei Kindern mit geringen Bildungsvoraussetzungen von Bedeutung ist. (vgl. Apeltauer 1997: 68–111; Hufeisen & Riemer 2010: 745–746)

Schließlich ist bei den **sozialen Faktoren** die **Akkulturationshypothese** von Schumann (1986) zu erwähnen, die besagt, dass der Umfang und die Qualität der Kommunikation mit den Zielsprachensprechern für den Lernerfolg von Bedeutung ist. (vgl. Apeltauer 1997: 68–111; Hufeisen & Riemer 2010: 745–746)

3.3 Schriftspracherwerb

Geschriebene Texte spielen nicht nur im täglichen Leben, sondern auch in der Schule und im Sprachunterricht eine wesentliche Rolle. Der Schriftspracherwerb bildet die Grundlage für das spätere Lernen und bildet daher einen besonderen Schwerpunkt in der Grundschule. Es besteht

in der Entwicklung zwei grundlegender Fertigkeiten; die Rezeption und Produktion von schriftsprachlichen Texten. Der Prozess des Schriftspracherwerbs verläuft jedoch nicht immer ohne Hindernisse, manche, darunter auch Legastheniker, haben oder hatten mit einem erschwerten Erwerb zu kämpfen. (vgl. Gerlach 2019: 10) Im Folgenden werden die Phasen des Schriftspracherwerbs, ein verbreitetes Modell des Leseprozesses und schließlich die möglichen Ursachen für schwache Lese- und (Recht)Schreibfähigkeiten kurz betrachtet.

Der **Schriftspracherwerbsprozess** wird oft mithilfe von Phasenmodellen dargestellt. Im Laufe der Zeit wurden mehrere Modelle entwickelt und optimiert, das Modell von Valtin (1997) beinhaltet sechs Stufen, wobei die ersten zwei im vorschulischen Alter vollziehen, und wichtige Vorläuferfähigkeiten (wie z. B. die Abstraktionsfähigkeit, implizite phonologische Bewusstheit) fördern. Auf die präliteral-symbolische und logographische Stufe folgt die alphabetische Stufe, die bei Valtin aus zwei Phasen besteht. Hier werden zum ersten Mal Verbindungen zwischen der Laut- und Symbolebene, d. h. Graphem-Phonem-Korrespondenzen beim Lesen und Schreiben hergestellt. Orthografische, sprachspezifische Regelmäßigkeiten werden in der nächsten Stufe internalisiert und angewendet. Zu dieser Phase gehört auch die immer mehr automatisierte Verwendung sprachstruktureller Elemente (z. B. Silben, bestimmte Endungen). In der letzten Stufe erfolgt die Automatisierung von Teilprozessen, in einem anderen von Günther (1986) entwickelten Modell wird dies als integrativ-automatisierte Phase bezeichnet, was eine immer weitergehende Automatisierung durch den Sprachgebrauch impliziert. (vgl. Costard 2011: 10–12; Gerlach 2019: 15–18; Mayer 2021: 38–44)

Der **Ablauf von Leseprozessen** wurde in kognitiven Verarbeitungsmodellen abgebildet, aus denen sich auch die Defizite bei Legasthenie ableiten lassen. Am weitesten verbreitetes Modell stellt das in den 1970er Jahren von Max Coltheart entwickelte und von Allis und Young verfeinerte **Zwei-Wege-Modell** dar, das zwei unterschiedliche Verarbeitungswege beim Lesen annimmt: die lexikalische (direkte) und die segmentale (indirekte) Verarbeitungsrouten. Die zwei Verarbeitungswege werden parallel aktiviert und die jeweils schnellste Route liefert das Ergebnis des Leseprozesses. Vertraute Wörter werden meistens durch die lexikalische Route verarbeitet, dahingegen erfolgt die Verarbeitung der unbekannten, weniger vertrauten oder der Pseudowörter in der Regel durch die segmentale Route, da sie keinen Eintrag im mentalen Lexikon aufweisen. (vgl. Costard 2011: 2–7; Gerlach 2019: 18–19)

Im Falle des **lexikalischen Lesens** werden visuelle Wortformen ganzheitlich durch den unmittelbaren Zugriff auf das mentale Lexikon erkannt, wo auch die Informationen zur Aussprache gespeichert sind. Durch das lexikalische Lesen aktivierte Wörter werden in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses bis zur Artikulation bereitgehalten. Diese

Leseroute beansprucht das Arbeitsgedächtnis nur im geringen Maße, so dass mehr Energie für den Verständnisprozess aufgebracht werden kann. Wenn das Lesen durch die **segmentale Route** erfolgt, werden die Wortformen sequenziell Graphem für Graphem verarbeitet und phonologisch kodiert. In diesem Fall werden alle Phoneme in der phonologischen Schleife einzeln gespeichert, was eine besonders hohe Anforderung an die Aufbewahrungskapazität des Arbeitsgedächtnisses und an die kognitiven Ressourcen bedeutet, was weniger Raum für das Leseverständnis lässt. (vgl. Costard 2011: 2–7; Gerlach 2019: 18–19; Mayer 2021: 27–32)

Die beiden Lesestrategien werden von Beginn des Schriftspracherwerbs an erworben. In der alphabetischen Phase eignen sich die Schüler die segmentale Lesestrategie an, bei der die Lesegenauigkeit auf der Graphem-Phone-Ebene eine zentrale Rolle spielt. In orthographisch-transparenten Schriftsystemen erreichen Kinder häufig schnell und sicher eine hohe Lesegenauigkeit, auch wenn sie an Dyslexie leiden. Der Erwerb der segmentalen Route ist eng mit der phonologischen Bewusstheit verbunden. Bereits nach wenigen Durchgliederungen eines Wortes lassen sich dessen kritische orthographische Merkmale identifizieren, die anschließend verstärkt für die direkte visuell-graphematische Worterkennung genutzt werden können. Das bedeutet den Übergang zum lexikalischen Lesen. Die Leseflüssigkeit nimmt mit dem voranschreitenden Schriftspracherwerb immer weiter zu. **Probleme bei der Entwicklung der Leseflüssigkeit** können als eine der Hauptursachen von Dyslexie gedeutet werden. Leseflüssigkeit ist eng mit dem automatisierten Leseprozess verbunden, der schnell und nahezu unbewusst abläuft, was die Aufmerksamkeit entlastet und parallele Prozesse ermöglicht. Während die Automatisierung der segmentalen Route das schnelle Lesen von Pseudowörtern ermöglicht, erleichtert die Automatisierung der lexikalischen Route den Zugriff auf Wortbedeutungen und -formen, auch bei orthographisch schwierigeren Wörtern. (vgl. Costard 2011: 13–16)

Neben der unzureichenden Automatisierung des Leseprozesses können auch andere Faktoren bei den schwächeren Lese- und (Recht-)Schreibleistungen eine Rolle spielen. Dazu können unterschiedliche **Umweltfaktoren**, Schwierigkeiten bei der **neurologischen Verarbeitung** oder beeinträchtigte **Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsleistungen** gezählt werden. Es ist wichtig zu betonen, dass die aus der Legasthenie resultierenden Defizite individuell unterschiedlich sind, so dass die Förderungs- und Differenzierungsmaßnahmen auf die jeweilige Ursache zugeschnitten sein müssen. (vgl. Gósy 2010; Gerlach 2019; Mayer 2021)

Im nächsten Kapitel werden die Theorien, die zur Erklärung der neurobiologisch verursachten Defizite und ihre Auswirkungen in spezifischen kognitiven Bereichen der Legastheniker entwickelt wurden, näher erörtert. Dazu gehört zum Beispiel die phonologische

Theorie, die von einer Störung des Sprachverarbeitungssystems ausgeht. Ein Schlüsselement des Modells ist der Zusammenhang zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung und dem Schriftspracherwerb. Neben der geringeren Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses hat der Mangel an phonologischer Bewusstheit auch gravierende Auswirkungen auf den Leseprozess. Die Fähigkeit, Silben, Laute und deren Reihenfolge in einer gegebenen Lautfolge genau zu erkennen, spielt eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb. Wenn der Lernende Schwierigkeiten bei dem Identifizieren der Phoneme hat, werden die Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen noch ausgeprägter. Neben der phonologischen Theorie können auch visuelle oder auditive Wahrnehmungsprobleme bei einigen Lese- und Schreibproblemen eine Rolle spielen. Ähnliche Probleme können zu Schwierigkeiten bei der Differenzierung zwischen Buchstaben führen. (vgl. Gósy 2010; Gerlach 2019; Mayer 2021)

Ebenfalls im nächsten Kapitel werden die eingeschränkten Gedächtnisleistungen der Legastheniker erörtert. Ihre Arbeitsgedächtniskapazität ist zum Beispiel im Gegensatz zu Nicht-Legasthenikern deutlich herabgesetzt. Das Arbeitsgedächtnis ist für die Zwischenspeicherung und Verarbeitung der aus dem Langzeitgedächtnis abgerufene oder durch Input zugeführte Informationen verantwortlich. Daneben haben Legasthener Schwierigkeiten mit dem Aufbau des Informationsspeichers des Langzeitgedächtnisses. Diese bedeuten für die Legastheniker besondere Herausforderungen beim Lesen, Schreiben und Lernen. (vgl. Gerlach 2019: 19–24)

3.4 Schlussfolgerungen in Bezug auf Legasthenie

Zur Fremdsprachendidaktik gehört auch das Wissen über Sprachlernprozesse, einschließlich der besonderen Schwierigkeiten von Lernenden mit Lernstörungen. Jedoch wurde und wird diesem Aspekt in der Lehreraus- und -weiterbildung zu wenig Bedeutung beigemessen. (vgl. Kormos & Csizér 2010: 7) Bei Lernenden mit hoher Intelligenz und guten Kompensationsstrategien wird Dyslexie oft nur dann festgestellt, wenn sie mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen. (vgl. Kormos & Mikó 2010: 49) Dies kann in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung bedeuten, sowohl wegen der unerwarteten Erfahrungen des Scheiterns als auch wegen des Fehlens einer früheren Förderung, die sich positiv auf das Fremdsprachenlernen hätte auswirken können.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass sich die durch Legasthenie verursachten Schwierigkeiten meist auch in den L1-Kenntnissen bemerkbar machen. Eine gefestigte Erstsprache bildet eine sichere Basis für den erfolgreichen Erwerb weiterer Sprachen. Oft haben sie Schwierigkeiten wegen der kognitiven Beschränkungen, einen umfangreichen Wortschatz

in ihrer Erstsprache zu entwickeln, was auch das Fremdsprachenlernen beeinträchtigen kann. Darüber hinaus ist auch die phonologische Bewusstheit in der Muttersprache wichtig für das Erlernen der Lautsystem der Fremdsprache. (vgl. Gósy 2010; Kormos & Mikó 2010; Perge 2018)

Der Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen wird stark von bestimmten affektiven und personalen Faktoren beeinflusst. Einer der wichtigsten Faktoren ist die Motivation, die auch durch frühere Sprachlernerfahrungen geprägt ist. Wenn sie bereits viele negative Erfahrungen gemacht haben, erleben sie oft Stress, Angst und Hemmungen. Ein kognitiver Faktor, der den Erfolg des Sprachenlernens vorhersagen kann, ist die Sprachlerneignung. Da dies Fähigkeiten wie phonologische Enkodierungs- und Diskriminierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit und die Fähigkeit zum Auswendiglernen umfasst, die bei Legasthenikern häufig beeinträchtigt sind, ist es anzunehmen, dass sie über eine geringere Sprachlerneignung verfügen. (vgl. Apeltauer 1997; Hufeisen & Riemer 2010)

Bei den Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht wurde erörtert, dass Texte (sowohl Input- als auch Output-Texte) die Grundlage eines modernen Sprachunterrichts im Sinne der Inhaltsorientierung sind. Da die Schwierigkeiten, die sich aus der Legasthenie ergeben, am stärksten mit der Schriftsprache zusammenhängen, muss der Entwicklung dieses Bereichs große Aufmerksamkeit gewidmet werden. Der erste Schritt besteht darin, die individuellen Schwierigkeiten der Schüler zu verstehen und die Förderung auf dieser Grundlage zu planen. Die Förderung kann beispielsweise die Entwicklung der phonologischen und morphologischen Bewusstheit, ein explizites Training der orthographischen Regeln und den Aufbau eines Grundwortschatzes zum Beispiel durch multisensorische Wortschatzarbeit umfasst. Die Entfaltung der Lernerautonomie kann zum Beispiel durch die Einbeziehung von aktiven, kognitiven Lesestrategien und -stilen im Sprachunterricht gefördert werden. Um Texte vollständig verstehen zu können, müssen Kompetenzen wie Inferenzbildung oder globale Kohärenzbildung weiterentwickelt werden. (vgl. Gerlach 2019; Mayer 2022)

4. Dyslexie und Deutschlernen

In dem folgenden Kapitel wird in das Thema „Dyslexie und Deutschlernen“ ein Einblick geschafft. Im ersten Schritt wird eine Begriffsbestimmung von Dyslexie dargelegt, wobei auch auf die Hauptzüge der Dyslexieforschung und ihre Hauptfragen eingegangen wird. Danach wird es versucht, die Frage „Wie kann man als Lehrperson die Symptome der Dyslexie erkennen?“ zu beantworten und den möglichen Umgang mit betroffenen Lernenden im Unterricht vorzustellen.

4.1 Zum Begriff der Dyslexie

Jeder hat schon einmal in seinem Leben den Begriff Dyslexie gehört oder ist einem Legastheniker begegnet. Trotzdem gibt es immer noch zahlreiche Fehlvorstellungen über diese Lernstörung, was sich mit der **Problematik einer genauen Beschreibung der Dyslexie** und ihren Symptomen teilweise erklären lässt.

Das erste Problem bei der Begriffsbestimmung ist, dass Dyslexie oft von anderen Lern- und/oder Verhaltensstörungen begleitet wird, die nicht immer klar zu differenzieren sind. Häufige Komorbiditäten der Dyslexie sind zum Beispiel Angststörungen, depressive Symptome, Aufmerksamkeitsdefizit- oder Hyperaktivitätsstörung (ADHS) (vgl. Galuschka & Schulte-Körne 2016: 283), deren Auftreten sich zum einen durch die kognitiven Defizite von Legasthenikern und zum anderen durch die häufige Erfahrung von Misserfolgen aufgrund der erlebten Schwierigkeiten erklären ließen.

Ein weiteres Problem ist, dass Dyslexie viele Erscheinungsformen aufzeigt, bei vielen Betroffenen ist die Symptomatik unterschiedlich geprägt, sie bilden eine heterogene Gruppe. (vgl. Tárnok & Gulyás 2002; Gósy 2010)

Es ist in vielen Fällen außerdem nicht klar, ab wann wir über Dyslexie sprechen können und welche Kriterien wir für die Diagnose verwenden. In vielen Ländern sind die Diagnoseverfahren, der Anerkennungs- und Stigmatisierungsgrad der Schwierigkeiten und die möglichen Unterstützungsleistungen unterschiedlich. Daher ist die Unmöglichkeit der Bestimmung der genauen Anzahl der betroffenen Personen verständlich. (vgl. Kormos 2018: 37) Die Prozentsätze können sogar zwischen drei und zwanzig Prozent schwanken (vgl. Schulte-Körne & Remschmidt 2003: 397), aber am häufigsten werden 3-10 oder 8-10 Prozent angegeben (vgl. Tárnok & Gulyás 2002; Galuschka & Schulte-Körne 2016; Kormos 2018).

Trotz aller Schwierigkeiten wird zunächst die **Definition von der EDA** (European Dyslexia Assotiation) vorgestellt. Legasthenie ist eine komplexe Sprachlernstörung,

„eine Abweichung beim Erlernen und in der Verwendung von Lese-, Rechtschreib- und Schreibfähigkeiten mit neurologischem Ursprung. Die kognitiven Schwierigkeiten, die diesen Abweichungen zugrunde liegen, können außerdem Organisationsfähigkeiten, Rechenfähigkeiten und andere kognitive und emotionale Fähigkeiten beeinflussen. [...] Wissenschaftler bestätigen, dass es viele mögliche Ursachen für Legasthenie gibt, inklusive Vererbung. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Intelligenzlevel, individuellen Anstrengungen oder der sozioökonomischen Position und der Präsenz von Legasthenie. Abgesehen von diesen Problemen gibt es noch die ständige Herausforderung für LegasthenikerInnen, in einer Welt durch das Leben zu navigieren, die zum Großteil nicht legasthenikerInnenfreundlich ist. [...]“ (Smythe & Gyarmathy 2006: 17–19).

Hervorgehoben wurde die EDA-Definition, weil sie mehrere Faktoren in ihrer Begriffsbestimmung vereint. Eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Definitionen ist die Betonung der Unabhängigkeit der Störung vom Intelligenzniveau und von der Bildungsqualität. (vgl. Kormos & Csizér 2010: 8–9) Die EDA bezieht außerdem die der Störung zugrunde liegenden möglichen Ursachen in ihre Definition mit ein.

Darüber hinaus ist es wichtig zu betonen, dass wir in einer Welt leben, die nicht legasthenikerInnenfreundlich ist. Die Betroffenen weisen – im Gegensatz zum verbreiteten Irrglauben – keine Intelligenzunterschiede auf, geraten aber trotzdem oft in eine benachteiligte Situation in dem Schulsystem, und werden wegen mangelnder Kenntnisse und Mittel oder wegen Überforderung der Pädagogen zurückgeblieben. Dieser Rückstand wird oft als Misserfolg wahrgenommen, was die Schwierigkeiten weiter vertieft. Dieses Gefühl kann zur geringeren Motivation, mangelhaften Einstellung zum (Fremd)Sprachenlernen und zur Ängstlichkeit führen. (vgl. Romonath 2006: 4–5; Engelen 2016: 238–239)

In der **Definition von Mayer** (2021) werden die spezifischen Schwierigkeiten beim Sprach- und Fremdspracherwerb betont:

„Unter der Lese-Rechtschreibstörung wird eine Lernstörung verstanden, die sich durch Probleme beim Erwerb und der Anwendung der indirekten Lesestrategie (= phonologisches Rekodieren) und/oder der automatisierten Worterkennung sowie beeinträchtigter Rechtschreibung charakterisieren lässt. Sie kann aus Defiziten in der phonologischen Informationsverarbeitung infolge neurobiologischer Fehlentwicklungen resultieren und geht oft mit Spracherwerbsstörungen einher. Die Lernstörung tritt unabhängig von kognitiven Fähigkeiten auf und ist nicht die Folge unangemessenen Unterrichts. Sie kann sich negativ auf das Leseverständnis, die kognitive, die sprachliche sowie die sozio-emotionale Entwicklung auswirken.“ (Mayer 2021: 45).

Bereits aus der Vorstellung der beiden ausgewählten Definitionen wird deutlich, dass es mehrere **Termini** für die vorliegende Lernstörung gibt. Die Bezeichnungen Dyslexie,

Legasthenie, Lese-Rechtschreibstörung (LRS) und Schriftspracherwerbsstörungen werden in der Forschung häufig synonym verwendet (vgl. Mayer 2021: 45), in der vorliegenden Arbeit werden sie ebenfalls synonym benutzt. In der ungarischen Forschungsliteratur ist außerdem der Terminus „Teilleistungsstörung“ weit verbreitet. (siehe z. B. Gyarmathy 2007; Kormos & Csizér 2010) Aus pädagogischer Sicht ist es bemerkenswert, dass die Bezeichnung „Lernstörung“ zunehmend durch „Lerndifferenz“ ersetzt wird, da die neue Bezeichnung den Schwerpunkt auf die Verarbeitungsunterschiede legt und damit eine Voraussetzung der integrativen Bildung schafft. (vgl. Gyarmathy 2007: 34–35; Kormos 2018: 35)

Gemäß der Salamanca-Erklärung der UNESCO aus dem Jahr 1994 werden Legastheniker als Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf eingestuft, darunter fallen sie wegen ihrer Lernschwierigkeiten in die Kategorie „B“, nach der von der OECD festgelegten Klassifikation. (vgl. Kormos & Csizér 2010: 8) Wie bereits erwähnt, ist Legasthenie eine Lernstörung, d. h. eine „umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“ (Weber 2021: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/legasthenie>). Die Entwicklungsstörung äußert sich darin, dass die Schüler beim Lesen, schriftlichen Ausdruck oder Rechnen unter den zu erwartenden Leistungen bleiben. (vgl. Weber 2021) Die verschiedenen Lernstörungen lassen sich nach dem Erscheinungsbereich der Symptome differenzieren (z. B. Dyslexie, Dyskalkulie, Dysgraphie). (vgl. Gyarmathy 2007: 14) Gemäß der ICD-10 werden drei Diskrepanzkriterien zur Feststellung der Erwartungswidrigkeit der Leistungen herangezogen: das Alters-, Klassennorm- und Intelligenzquotient-Kriterium. (vgl. Weber 2021; Galuschka & Schulte-Körne 2016: 281) Es gibt viele Beispiele, in denen Legasthenie als „spezifische Lernstörung“ eingestuft wird, z. B. oft in der ungarischen oder deutschsprachigen Forschungsliteratur, aber nicht alle Experten sind mit der Übernahme dieses Terminus aus der englischen Fachsprache (*Specific Reading Disability*) einverstanden. (vgl. Mayer 2021: 46)

Die verschiedenen **Erscheinungsformen der Dyslexie** können auf unterschiedliche Weise unterteilt werden. Zum einen muss die Unterscheidung zwischen **Entwicklungsdyslexie** (developmental) und **erworbene** (acquired) **Dyslexie** erwähnt werden. Bei der Entwicklungsdyslexie handelt es sich um eine angeborene Leseschwäche, während letztere das Ergebnis einer Schädigung eines Gehirnbereichs ist, der eine Rolle bei der Lesefähigkeit spielt. (vgl. Weber 2021) Innerhalb der beiden Untergruppen können weitere Gruppen nach dem Grad der Leseschwierigkeit, möglichen Teilleistungsstörungen und anderen Kriterien unterschieden werden. Bei der Entwicklungsdyslexie wird zwischen **oberflächlicher/lexikalischer**, **phonologischer** und **tiefer Legasthenie** ein Unterschied gemacht. (vgl. Gósy 2010: 27) Ein Kennzeichen der lexikalischen Legasthenie ist das langsame Lesen, weil der Legastheniker auf

dem indirekten Weg liest und die Wörter Graphem für Graphem verarbeitet. Bei der phonologischen Legasthenie wird eine globale Lesetechnik verwendet, da der Legasthener Probleme mit der Wortsegmentierung hat, was zu vielen Fehllösungen führt. Die tiefe Legasthenie kommt selten vor und zeichnet sich durch Lesefehler semantischer Natur aus. (vgl. Csépe 2006: 138) Nach der Ausprägung der Teilleistungsstörungen unterscheiden Galuschka und Schulte-Körne (2016) zwischen **kombinierter Lese- und Rechtschreibstörung**, **isolierter Rechtschreibstörung** und **isolierter Lesestörung**.

4.2 Dyslexieforschung

Der Begriff „Dyslexie“ wurde zum ersten Mal 1887 von Rudolf Berlin benutzt, um isolierte Leseschwierigkeiten zu beschreiben. Früher wurde der von Kussmaul (1877) eingeführte Begriff „Wortblindheit“ zur Beschreibung des Phänomens verwendet, welche Bezeichnung auch von Hinshelwood und Morgan übernommen wurde. Hinshelwood (1895) legte als Ursache der Störung die neurologische Alteration in der linken Hemisphäre fest. 1896 berichtete Morgan erstmals über einen Fall von entwicklungsbedingter und nicht von erworbener Legasthenie, daher fügte er der Bezeichnung das Attribut „kongenital“ hinzu. Er stellte den Fall eines 14-jährigen Jungen vor, der trotz normaler Intelligenz und normaler Lernbedingungen große Schwierigkeiten beim Lesen hatte. In Ungarn leitete Pál Ranschburg die Untersuchung der Dyslexie und Arithmasthenie ein. Er hinterließ für die nachfolgenden Forschungen einen neuen Terminus „Legasthenie“, sowie die differenzierte Beschreibung der Schreib-, Lese- und Rechenschwierigkeiten. In Ungarn wird die Diagnose und Therapie von Dyslexie überwiegend von Logopäden und Sonderpädagogen durchgeführt, die bei der Entwicklung ihrer früheren Methoden viel von Ranschburgs Erkenntnissen übernahmen (siehe z. B. Meixner & Justné 1969; Meixner 1993). (vgl. Csépe 2002: 465–468; Gyarmathy 2007: 16)

Eine noch immer offene Frage in der Forschung ist die Ursache oder **Ursachen der Dyslexie**. Wahrscheinlich haben mehrere Faktoren bei der Entstehung dieser Lernstörung teil. Es wird allgemein angenommen, dass es **genetische**, **kognitive** und **neuronale Grundlagen** für die Entwicklung der Störung gibt. Im Folgenden werden die möglichen Ursachen überblickt.

Mehrere Studien konnten schon bestätigen, dass für die Entwicklung der LRS ein familiäres Risiko vorliegt. Dass ausschließlich umweltbezogene Einflüsse für die Entwicklung verantwortlich sind, konnte durch Zwillingsstudien widerlegt werden. Es ist außerdem nicht eindeutig festzustellen, welche Gene bei der Entstehung beteiligt sind. Es konnten verschiedene Gene identifiziert werden, die im Zusammenhang mit beeinträchtigten Schriftspracherwerb stehen, jedoch kann es behauptet werden, dass es keine störungsspezifische Genkonstellation

gibt, die bei jedem Betroffenen dieselbe ist, vielmehr ist es individuell unterschiedlich. (vgl. Lindberg 2021: 53–54)

Da es bei der Dyslexie um eine sprachliche Störung geht, sind die meisten Forscher darüber einig, dass es bei Betroffenen Defizite in der linken Hemisphäre gibt. Es wurden verschiedene Theorien aufgestellt, die die neurobiologisch verursachten Defizite und ihre Auswirkungen in spezifischen kognitiven Bereichen, die die Lese-Rechtschreibentwicklung beeinflussen, beschreiben. Diese sind die phonologische Theorie, die visuelle Theorie, die Theorie der beeinträchtigten auditiver Verarbeitung, die Aufmerksamkeitsdefizithypothese, die zerebelläre Defizithypothese und die magnozelluläre Theorie. Diese Erklärungsansätze gelten jedoch nur für spezifische Teilgruppen von Betroffenen. Eine einheitliche, stets gleich verlaufende Entwicklung kann nicht angenommen werden, da es sich um ein multidimensionales Problem handelt, das durch verschiedene Faktoren geprägt ist und zu unterschiedlichen Subtypen der Störung führt. (vgl. Tárnok & Gulyás 2002; Lindberg 2021)

Im Folgenden werden die wichtigsten Theorien über die Ursachen der Legasthenie kurz dargestellt.

Die am besten erforschte und am meisten akzeptierte Erklärung ist die **phonologische Theorie**. Sie geht von einer Dysfunktion des phonologischen Moduls des Sprachverarbeitungssystems voraus. Es wird angenommen, dass Funktionen, die eine wichtige Rolle bei dem Schriftspracherwerb spielen (z. B. das Erkennen, Manipulieren, Speichern oder Abrufen sprachlicher Einheiten), beeinträchtigt sind. Ein zentrales Element des Modells ist die phonologische Bewusstheit, deren Defizit zu Leseschwierigkeiten führt und die Zusammenführung orthographischer Repräsentationen zu phonologischen verzögert oder verhindert (Graphem-Phonem-Korrespondenz). (vgl. Csépe 2002: 468–469; Lindberg 2021: 55–57) Phonologische Bewusstheit ist neben dem phonologischen Arbeitsgedächtnis und der Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen eine Funktion der phonologischen Informationsverarbeitung, die im engen Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb steht, da die Schriftsprache die phonologische Struktur der Lautsprache abbildet. (vgl. Mayer 2022: 38–39) Trotz zahlreicher Forschungsarbeiten zu dieser Theorie gibt es immer noch Unklarheiten zu ihr. Erstens lassen sich mit dieser Theorie allein andere mögliche Symptome der Dyslexie (wie sensorische und motorische Defizite) nicht erklären. Andererseits ist nicht geklärt, ob es sich um ein Speicher- oder Abrufproblem handelt. Es ist möglich, dass nicht die Repräsentationen, sondern der Zugang zu den sprachlichen Informationen im mentalen Lexikon beeinträchtigt ist. (vgl. Lindberg 2021: 57)

Im Sinne der Rapid Auditory Processing Theorie (**Beeinträchtigung basaler auditiver Verarbeitungsprozesse**) sind Legastheniker oft nicht in der Lage, kurze, schnell aufeinander folgende auditive Reize zu differenzieren. Besondere Probleme haben sie mit ähnlich klingenden Lauten, vor allem wenn der zeitliche Abstand zwischen ihnen nicht groß genug ist (z. B. Differenzierung von „ba“ und „pa“). (vgl. Lindberg 2021: 55)

Die **visuelle Theorie** vermutet die Fehlfunktion des magnozellulären Pfads des visuellen Systems und versucht damit die Probleme mit der visuell-räumlichen Aufmerksamkeit zu erklären. Dazu gehören visuelle Wahrnehmungsprobleme, wie die verschwommene Wahrnehmung oder Verwechslung von Buchstaben (z. B. „q“ und „p“ oder „d“ und „p“). (vgl. Lindberg 2021: 55–56)

Die **Aufmerksamkeitsdefizithypothese** erklärt die Beeinträchtigung der Legastheniker bei seriellen Suchaufgaben, die Aufmerksamkeit benötigen. Außerdem haben die Forscher dieser Theorie das Phänomen „linksseitiger Mini-Neglect“ entdeckt, der die asymmetrische Verteilung der Aufmerksamkeit im Blickfeld zum Nachteil der linken Seite bedeutet und den Leseprozess stören kann. (vgl. Lindberg 2021: 56)

Die **zerebelläre Defizithypothese** geht davon aus, dass eine Funktionsstörung des Kleinhirns (Cerebellum) zu verschiedenen kognitiven Beeinträchtigungen führen kann. Da das Cerebellum eine Schlüsselrolle bei sprachlichen und artikulatorischen Fähigkeiten sowie bei der Automatisierung wiederkehrender Muster spielt, kann dadurch auch das Erlernen von Graphem-Phonem-Korrespondenzen beeinträchtigt werden. Eine gestörte Artikulation erschwert die Bildung genauer phonologischer Repräsentationen. Diese Hypothese steht jedoch häufig in der Kritik, da zerebelläre Störungen lediglich bei einem Teil der Betroffenen mit Dyslexie in Zusammenhang gebracht werden können und die Annahmen nur motorische Beeinträchtigungen erklären. (Lindberg 2021: 56–57)

Die **magnozelluläre Theorie** versucht, verschiedene kognitive Defizite in einem einheitlichen Erklärungsansatz zu vereinen. Ihre Vertreter gehen davon aus, dass Funktionsstörungen im magnozellulären System sämtliche Modalitäten – visuelle, auditive und taktile – beeinflussen können. Allerdings wird diese Theorie auch kritisch betrachtet, da zum Beispiel auditive und visuelle Beeinträchtigungen nur bei einem Teil der Betroffenen auftreten. Mit der Hypothese lässt sich jedoch die Koexistenz von Legasthenie und ADHS gut erklären, da die magnozelluläre Störung auch die Funktion des Aufmerksamkeitssystems beeinträchtigt. (vgl. Tárnok & Gulyás 2002: 489; Lindberg 2021: 57–58)

Die Dyslexieforschung versucht nach wie vor, strukturelle und funktionelle Unterschiede im Gehirn von Legasthenikern im Vergleich zur Mehrheit zu untersuchen, und

bestehende Befunde durch weitere empirische Daten zu unterstützen. Die **neurokognitiven Korrelate der Dyslexie** wurden mit Hilfe der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) und der Positronen-Emissions-Tomographie (PET), wobei um bildgebende Verfahren geht, untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass bei der Bearbeitung von Lesematerial die für die Defizite verantwortlichen Hirnregionen unteraktiviert sind, während die Bereiche, die eine Kompensation ermöglichen, überaktiviert sind. Diese Aktivierungsunterschiede treten sprachübergreifend, unabhängig von der orthographischen Transparenz der jeweiligen Sprache, auf. (vgl. Csépe 2002; Tárnok & Gulyás 2002; Lindberg 2021: 58–66)

Es ist auch erwähnenswert, dass die Erscheinung einerseits kulturabhängig ist und mit dem Gebrauch der Schriftsprache im Zusammenhang steht. Andererseits stellt Dyslexie, nach einer anderen Herangehensweise nur ein Defizit der linken Hemisphäre dar, während die Funktionen der rechten Hemisphäre überdurchschnittlich sein können. (vgl. Gyarmathy 2007: 43–45) Neuronale Untersuchungen zeigen, dass sich Struktur und Funktion des Gehirns von Legasthenikern signifikant von denen nicht betroffener Personen unterscheiden. Legastheniker sind durch die **Dominanz der rechten Gehirnhälfte** gekennzeichnet, was insofern ein Problem darstellt, als das Schulsystem auf der Dominanz und Logik der linken Gehirnhälfte beruht. Legastheniker bevorzugen aufgrund der Dominanz der rechten Hemisphäre eine globale Informationsverarbeitung. Die mangelnde Auseinandersetzung mit Details führt jedoch oft zu falschen Repräsentationen, beispielsweise in Form von Fehllesungen oder Missdeutungen. Darüber hinaus sind Legastheniker oft besser in der Lage, visuelle und räumliche Strukturen zu verarbeiten. Studien zeigen, dass sie Substantive leichter erlernen als Adjektive oder Verben, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass Inhaltswörter in der rechten Hemisphäre bildhaft gespeichert werden. Im Gegensatz dazu fällt ihnen die Speicherung abstrakter und funktionaler Wörter schwerer, was sich negativ auf das Verständnis und die Konstruktion von Sätzen auswirken kann, insbesondere in Fremdsprachen. Die Dominanz der rechten Gehirnhälfte bringt jedoch auch Vorteile mit sich. Sie steht häufig mit ausgeprägter Kreativität in Verbindung, die sich nicht nur in visuell-räumlichen Aufgaben, sondern auch in sprachlicher Kreativität manifestieren kann. (vgl. Gyarmathy 2007; Kormos & Mikó 2010; Kohlmann 2010; Kohlmann 2014)

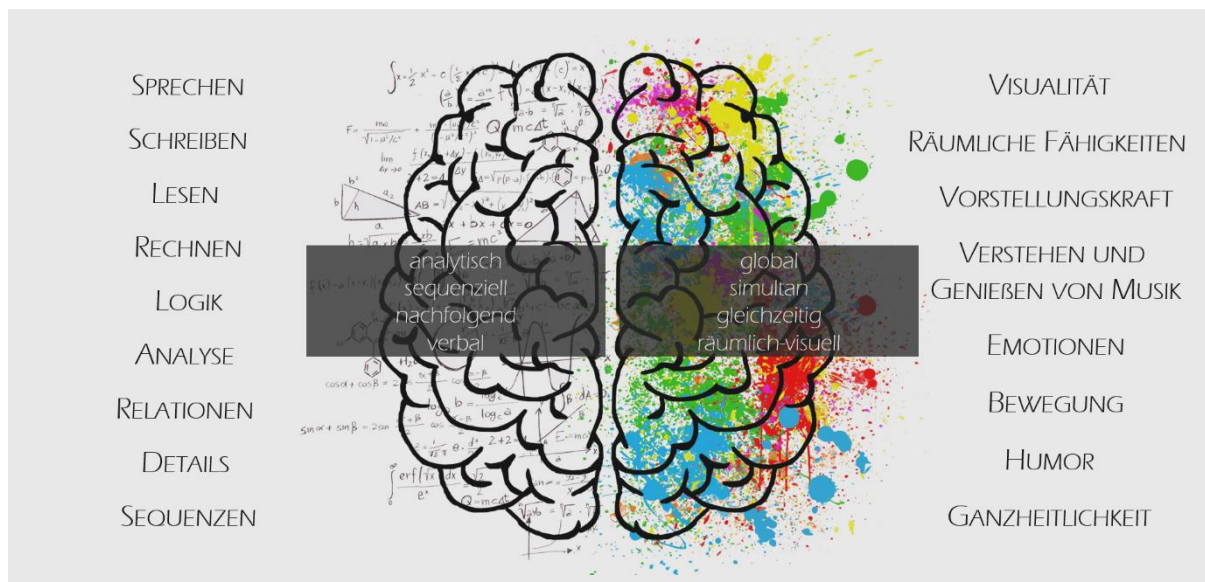
Die folgende Abbildung (1. Abbildung) zeigt eine schematische Darstellung der Fähigkeiten, Funktionen und Verarbeitungsprozesse, die den beiden Hemisphären zugeordnet sind (in Anlehnung an Gyarmathy (2007)). Es ist jedoch zu beachten, dass beide Gehirnhälften

benötigt werden, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten richtig einzusetzen. (vgl. Gyarmathy 2007: 43)

1. Abbildung:

Funktionen und Fähigkeiten der zwei Gehirnhälften

Quelle: <https://pxhere.com/de/photo/1370218>



4.3 Erkennung und Diagnostik von Dyslexie

Wenn eine Lehrkraft Schülern mit Legasthenie helfen will, muss sie zunächst das Problem anhand der Symptome erkennen. Die auch im Sprachunterricht beobachtbaren Symptome sind auf ihre häufigen **Verarbeitungsprobleme** zurückzuführen, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Zunächst sind die **eingeschränkten Gedächtnisleistungen** zu erwähnen. Ihre geringere Merkfähigkeit kann auf die geringere Kapazität ihres Arbeitsgedächtnisses zurückgeführt werden. Sie weisen oft auch eine Schwäche im phonologischen Arbeitsgedächtnis auf. Außerdem fällt es ihnen schwierig, Inhalte in das Langzeitgedächtnis zu überführen und können langsamer auf das Langzeitgedächtnis zugreifen. (vgl. Romonath 2006; Engelen 2016)

Ein weiteres Problem ist, dass sie oft **Schwierigkeiten bei der auditiven Sprachverarbeitung** haben. Als Folge können sie (fremdsprachliche) Laute schwieriger segmentieren, identifizieren und speichern. Darüber hinaus haben sie oft Schwierigkeiten bei der Buchstaben-Laut-Zuordnung. Die Ähnlichkeitshemmung, ein weit verbreitetes Phänomen unter Legasthenikern, kann aufgrund der erschwerten Diskrimination von Lauten ebenfalls ein Problem darstellen. Dabei handelt es sich um die häufige Verwechslung von ähnlich klingenden

oder bedeutungsähnlichen Wörtern. (vgl. Romonath 2006; Kormos & Mikó 2010; Engelen 2016)

Häufig wird auch beobachtet, dass die **Lese- und Schreibprozesse nur mangelhaft automatisiert** wurden. Bei geübten Lesern erfolgt die Aktivierung der Wortbedeutung praktisch parallel zum Dekodieren beim Lesen, so dass der Verstehensprozess Vorrang hat, was bei Legasthenikern mehr Zeit in Anspruch nimmt. (vgl. Romonath 2006; Gósy 2010)

Neben den genannten Hauptproblemen können auch andere Schwierigkeiten beobachtet werden, aber nicht alle Betroffene weisen die gleichen Probleme oder die gleiche Schwierigkeitsstufe auf. Es können auch **Probleme mit der Aufmerksamkeitssteuerung** auftreten. Insbesondere im Fall der deutschen Wortstellung können **Schwierigkeiten mit der Serialität** eine weitere Herausforderung bereiten. (vgl. Kormos & Mikó 2010; Engelen 2016)

Im Folgenden werden einige Merkmale einer Legasthenie in modernen Fremdsprachen aufgezählt, die aus den erwähnten Verarbeitungsproblemen resultieren. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass in allen Bereichen des Fremdsprachenlernens Schwierigkeiten als Folge der Störung auftreten können. (vgl. Romonath 2006; Kormos & Mikó 2010; Engelen 2016; Mayer 2021)

- Sie haben ein begrenztes Vokabular, was sich auch in der Länge ihrer Aufsätze widerspiegelt
- Das Erlernen von Wörtern erfordert mehr Zeit und viele Wiederholungen
- Das Lerntempo erscheint ihnen zu schnell
- Sie haben Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben, weil sie bereits vergessen haben, was sie im Unterricht gelernt haben, sie können sich nicht an die Aussprache erinnern
- Ihre Aufsätze zeigen eine große Anzahl von Rechtschreibfehlern auf, zum Beispiel verwechseln sie Buchstaben, nehmen sie Reihenfolge der Laute nicht wahr, lassen Umlaute weg oder fügen sie hinzu
- Sie verschriftlichen Diktate langsamer und mit vielen Fehlern
- Sie überspringen, ersetzen oder fügen beim Lesen Wörter oder Wortteile hinzu
- Sie lesen langsamer, zögern oft oder verlieren die Zeile im Text
- Sie sind nicht in der Lage, Gelesenes zu wiederholen
- Sie sind nicht in der Lage, aus dem Gelesenen Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen, stattdessen ziehen sie oft Schlussfolgerungen, die auf allgemeinem Wissen oder Kreativität beruhen

- Sie haben Schwierigkeiten mit der richtigen Aussprache sowohl nach dem Lesen als auch nach dem Hören
- Es ist ihnen schwierig, die richtige Wortstellung zu erlernen, ihre Texte weisen nur einfache Satzkonstruktionen auf, die sie bereits eingeübt haben
- Sie haben oft Schwierigkeiten mit der Befolgung mündlicher Instruktionen
- Sie zeigen Schwierigkeiten ihren Lernprozess selbständig zu organisieren

Die eigentliche Diagnostik der LRS erfolgt nicht von den Lehrpersonen. Sie basiert zum Teil auf unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen, Diagnosekriterien und Testverfahren in der ärztlichen und psychologischen/psychotherapeutischen Praxis. Die drei zur Diagnose verwendeten Kriterien basieren auf der ICD-10 (International Classification of Diseases 10th Revision). Diese sind das Alters-, Klassennorm- und Intelligenzquotient (IQ)-Diskrepanz-Kriterium. (vgl. Galuschka & Schulte-Körne 2016)

In dem deutschsprachigen Raum gibt es zahlreiche Verfahren, die die Lesekompetenz, orthographische Fähigkeiten und das Leseverständnis überprüfen. (vgl. Mayer 2021: 140-154)

Eine Auswahl der Verfahren zur Diagnose einer Lese-Rechtschreibstörung:

- SLRT II, eine Weiterentwicklung des Salzburger Lese-Rechtschreibtests
- Würzberger Leise Leseprobe
- Lesegeschwindigkeits- und -Verständnistest für die Klassen 6-12
- Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen
- ELFE 1-6
- Hamburger Schreib-Probe
- Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr

In Ungarn werden ebenfalls zahlreiche Methoden zur Diagnose eingesetzt. Es gibt Methoden, die Daten im Bereich einer Teilfähigkeit, Fähigkeit oder Fertigkeit liefern, und solche, die ein komplexes Bild der Fähigkeitsstruktur liefern. (vgl. Gyarmathy 2007: 29-31)

Verfahren, die eine bestimmte Funktion messen:

- Bender-Test zur Messung der visuomotorischen Koordination
- Frostig-Test zur Untersuchung der visuellen Perzeption
- GMP-Test von Mária Gósy zur Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten
- Maximer-Tests zur Bestimmung von Lese-, Leseverständnis- und Wortschatzfähigkeiten

- Intelligenztest von Snijders-Oomen zur Messung des Mangels von Teilkompetenzen

Multikausale Testverfahren sind komplexer und messen mehrere Fähigkeiten:

- MSSST (the Meeting School Street Screening Test)
- DPT (Dyslexia Prognostic Test mit drei Hauptuntersuchungsbereichen: räumliche Orientierung, Sprache und zeitliche Orientierung)
- Aufgabenliste zur Gruppenscreening für Lernbehinderungen von Porkolábné Balogh Katalin
- Kognitiv Profil Teszt

4.4 Umgang mit Legasthenikern im Unterricht

Wenn die Lehrkraft die Symptome einer Legasthenie bereits erkannt hat, taucht die nächste Frage auf: Wie kann man einen Legastheniker im Rahmen der Unterricht erfolgreich fördern? Ágnes Kohlmann beschreibt in ihrem Beitrag zwei goldene Regeln, die man in Anwesenheit eines Legasthenikers in der Klasse befolgen sollte. Erstens ist die Übersichtlichkeit immer zu beachten, zweitens soll man durch Teilaufgaben das Schritt-für-Schritt-Arbeiten ermöglichen. (vgl. Kohlmann 2017) Neben diesen zwei Hauptregeln gibt es noch verschiedene Möglichkeiten, deren Umsetzung sich lohnen kann.

Die Anwendung von multisensorischen Aufgaben kann effektiv sein, weil die Wörter dadurch durch verschiedene Sinneskanäle abgespeichert werden. Verbale Informationen können mit visuellen Anhaltspunkten leichter gespeichert werden und können sogar die geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ausgleichen. Ein weiterer Sinn, der genutzt werden kann, um zum Beispiel Grammatikregeln zu lernen, ist die Bewegung. Bestimmte Gesten können verwendet werden, um Änderungen in der Wortfolge anzudeuten, und die konsequente Anwendung dieser Bewegungen kann auch bei der Automatisierung helfen. (vgl. Romonath 2006; Kormos 2018)

Außerdem sollen im ersten Schritt Regelwissen durch bewusste Vermittlung aufgebaut werden (z.B. Phonem-Graphem-Beziehungen, grammatische Regeln), und dieses Wissen soll systematisch und wiederholt geübt werden, bis die Anwendung sicher ist. Für die richtige Abspeicherung und Aussprache der Wörter sollen Hör-, Segmentierungs- und Artikulationsübungen verwendet werden. Wie es vorher erwähnt wurde, Legastheniker haben oft Probleme mit dem Aufbau eines Wortschatzes, deswegen sollen Lehrer viel Wert auf den Aufbau eines organisierten, differenzierten und gut strukturierten Wortschatzes legen. Als letztes ist es von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte bei der Aufrechterhaltung der Motivation

der Legastheniker helfen. Dazu sollte man viele motivierende Übungs- und Wiederholungsphasen einschließen und ihnen bei dem Aufbau von Selbstlernstrategien helfen. (vgl. Romonath 2006; Kormos 2018)

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Einbeziehung der potenziellen Stärken der Legastheniker in den Unterricht. Die übliche Dominanz der rechten Gehirnhälfte bei Legasthenikern kann Stärken in sich bergen, die sich die Lehrpersonen zunutze machen kann. Sie sind oft sonderlich kreativ, welche Kreativität sich auch bei dem selbstständigen Sprachproduktion zeigt. Sie verstehen die Teilinformationen oft nicht, trotzdem sind sie in der Lage, die wichtigsten Punkte zu entnehmen. Daraus folgt, dass sie ebenfalls gute Problemlöser sind. Außerdem verfügen sie über gutes räumliches Sehen und über gute visuelle Fähigkeiten. (vgl. Kohlmann 2010)

Als Hauptanforderungen des modernen Unterrichts wurde bereits die Berücksichtigung von Heterogenität, Inklusion und Differenzierung genannt. Schülergruppen sind an sich nicht homogen, und auch Legastheniker bilden keine homogene Gruppe. Im Sinne der Schülerorientierung ist es unerlässlich, die individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden zu ermitteln. Legastheniker benötigen je nach Stärke und Form der Störung verschiedene Hilfsangebote. (vgl. Kormos & Mikó 2010) Individuelle Betreuung und Differenzierung können durch einfache Schritte und Änderungen umgesetzt werden. Um einige Beispiele zu nennen: Man kann verschiedene Aufgaben für denselben Hör- oder Lesetext erstellen, die Anzahl der Aufgaben reduzieren, mehr Zeit geben, die Aufgaben auf die einzelnen Textpassagen verteilen, eine andere Bewertungsform wählen oder Gruppen- oder Partnerarbeit einsetzen, um die individuellen Stärken der Gruppenmitglieder zu nutzen. (vgl. Kormos 2018) Lehrkräfte können auch andere einfache Verfahren in ihren Lehrmittelkasten aufnehmen, die auch anderen Lernenden zugutekommen können. Dabei kann es sich um den stufenweisen Aufbau der Lernschritte, die Einbeziehung von regelmäßigen Wiederholungsphasen, formale Anpassungen (z. B. die Verwendung von Farben für die Artikel der Substantive und bestimmte Satzteile, Texte mit vergrößerter Schrift, passender Schriftart und breiteren Buchstaben-, Wort- und Zeilenabständen) oder visuelle Hilfsmittel (z. B. Mindmap) handeln. (vgl. Schulte-Körne & Remschmidt 2003; Galuschka & Schulte-Körne 2016; Kormos 2018) Schließlich ist es zu bedenken, dass viele Legastheniker bereits beim Erlernen ihrer Muttersprache mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, die sich beim Erlernen einer Fremdsprache verschärft auftreten. Als Folge der vielen Misserfolgserlebnisse leiden sie oft unter Motivationsmangel, Sprechangst oder Minderwertigkeitsgefühlen. Es ist daher von größter Bedeutung, unmittelbare Rückmeldung über den Erfolg zu geben. (vgl. Kohlmann 2010; Kormos 2018)

5. Spezifische Merkmale des Deutschunterrichts und -lernens der Legastheniker

Im Interesse der zu Beginn dieser Arbeit dargelegten Zielsetzungen wurde eine fachdidaktisch angelegte Untersuchung durchgeführt. Die erhobenen Daten werden in diesem vorliegenden Kapitel vorgestellt und analysiert. Nach einer Beschreibung der Forschungsmethodik werden aufgrund der Ergebnisse der Forschung die spezifischen Merkmale des Deutschunterrichts und Deutschlernens der Legastheniker anhand von vier Fallstudien erfasst und erläutert.

5.1 Methodik der empirischen Forschung

Den Gegenstand meiner empirischen Forschung bilden der Deutschunterricht und das Deutschlernen der Legastheniker mit ungarischer Muttersprache. Um ihre spezifischen Merkmale zu untersuchen, wurden vier Fallstudien mit legasthenen Deutschlernenden durchgeführt, die jeweils aus der Perspektive des Schülers, des Lehrers und des Forschers betrachtet wurden. Durch die Einnahme verschiedener Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand wurde die methodologische Triangulation verwirklicht. Die kombinierten methodischen Zugänge innerhalb der qualitativen Forschung ermöglichen die Eröffnung mehrerer Perspektiven, wodurch solche Ergebnisse gewonnen werden können, die ein umfassenderes Bild über den Forschungsgegenstand liefern. (vgl. Flick 2008: 11–49) Die Datenerhebung erfolgte mit drei Methoden: mittels Interviews, Leseverständnistests und Unterrichtsbeobachtungen mit Protokoll, auf denen im Folgenden detailliert eingegangen wird.

5.2 Schülerperspektive

2. Abbildung:

Basisinformationen zu den Fällen

Eigene Quelle

	Fall 1	Fall 2	Fall 3	Fall 4
Pseudonym	Anna	Bence	Csaba	Dávid
Alter	18 Jahre	16 Jahre	17 Jahre	15 Jahre
Klasse/Jahrgang	12. Klasse	10. Klasse	11. Klasse	9. Klasse
L1	Ungarisch	Ungarisch	Ungarisch	Ungarisch
L2	Englisch	Deutsch	Deutsch	Englisch
L3	Deutsch	Englisch	Englisch	Deutsch
Sprachniveau auf Deutsch	B2	B1	C1	A1+
LRS-Diagnose	vor 1,5 Jahren	vor 6 Jahren	-	vor 5 Jahren

An der Forschung nahmen vier Lernende (1 Mädchen und 3 Jungen) aus drei Gymnasien teil. Die wichtigsten Angaben zu den vier Probanden sind in der oberen Tabelle (2. Abbildung) zu sehen. Wichtige Kriterien für die Auswahl der Schüler waren, dass sie Ungarisch als L1 haben, Deutsch unter institutionellen Rahmenbedingungen in einem Gymnasium lernen und eine Lese-Rechtschreib-Störung aufweisen. Drei der Versuchspersonen haben eine offizielle Legasthenie-Bescheinigung und damit Anspruch auf Nachteilsausgleich, die vierte Versuchsperson leidet nach Selbsteinschätzung und Einschätzung ihres Lehrers eindeutig unter Legasthenie, konnte aber aufgrund einer langen Warteliste für das Diagnoseverfahren keine Bescheinigung über die Schwierigkeiten einholen. Die Probanden wurden in Absprache mit ihren Deutschlehrern ausgewählt. Die ausgewählten Schulen werden aufgrund der Liste des HVG zu den besten Schulen gezählt.² Dadurch wurde der Homogenität der befragten Schülergruppe Rechnung getragen. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und anonym. Um die Anonymität zu gewährleisten, werden die Schüler durch Pseudonyme bezeichnet. Die Teilnahme von minderjährigen Probanden wurde von den Eltern genehmigt.

Im Folgenden werden die drei Instrumente vorgestellt, die zur Bewertung der Schülerperspektive verwendet wurden; das Schülerinterview, der Leseverständnistest und das retrospektive Interview. Alle Interviews wurden in ungarischer Sprache in der jeweiligen Schule oder per Videokonferenz geführt. Die Gespräche wurden mit dem Einverständnis der Befragten auf Tonband aufgenommen und letztendlich von der Forscherin transkribiert. Die transkribierten Interviews sowie Daten, die aufgrund der Umfangsbeschränkung der Arbeit nicht in den Anhang aufgenommen werden konnten, befinden sich in der Datenbank der Autorin. Zitate aus den Interviewgesprächen wurden von der Forscherin ins Deutsche übersetzt.

5.2.1 Schülerinterview

Im ersten Schritt wurde ein Schülerinterview durchgeführt (Anhang 1), das in erster Linie darauf abzielte, die eigene Wahrnehmung der Legastheniker in Bezug auf ihre besonderen Schwierigkeiten im Alltag, beim Lernen, beim Sprachenlernen und beim Deutschlernen zu ermitteln. Bei der Zusammenstellung der Interviewfragen über die Erfahrungen, Schwierigkeiten, Lernstrategien und den Sprachunterricht von legasthenen Lernenden wurde die einschlägige Fachliteratur (Romonath 2006; Gyarmathy 2007; Kormos & Mikó 2010; Engelen 2016; Kohlmann 2017) berücksichtigt.

² KURUCZ, Tünde (24.10.2024). *Friss HVG-rangsor: trónfosztás az élen, megvan melyik középiskola lett Magyarországon a legjobb.*
https://eduline.hu/kozoktatás/20241015_legjobb_kozepiskolak_HVG_kozepiskolai_rangsor_2025

Das Interview bestand aus 30 Fragen, die sich um drei Hauptthemen gruppierten. Im ersten Block ging es um die **Person des Schülers**; nach der Erfassung der demografischen Daten (Alter, Jahrgang) mussten sie acht weitere Fragen beantworten. Diese Fragen waren so konzipiert, dass sie erstens die Stimmung auflockern und zweitens die Einstellungen, die Motivation und die Erfahrungen mit Sprachen und sprachbezogenen Aktivitäten erkunden.

Der zweite Block befasst sich mit der **Dyslexie**, einschließlich der Erfahrungen der Schüler mit dem Diagnoseverfahren, den Symptomen, den daraus resultierenden Schwierigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen und den Einstellungen gegenüber der Lernstörung. Ziel der Fragen ist es in erster Linie, individuelle Schwierigkeiten im Alltag, in verschiedenen Schulfächern und auf emotionaler Ebene zu erfassen.

Die Fragen im dritten Block konzentrieren sich spezifisch auf die Zusammenhänge zwischen **Dyslexie und Deutschlernen**. Dazu gehören Fragen zu Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen des Sprachenlernens (z. B. die vier Grundfertigkeiten, Wortschatzlernen, Grammatik) und zu Sprachlernstrategien. Besonderes Augenmerk wurde auf die Lesekompetenz gelegt, da Legasthenie, wie bereits festgestellt, vor allem mit Schwierigkeiten beim Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache zusammenhängt. Diese Fragen ermöglichen die Beantwortung der Forschungsfrage nach den besonderen Schwierigkeiten der Legastheniker beim Deutschlernen. Darüber hinaus können die Antworten wertvolle Erkenntnisse über Kompensationsverfahren der Legastheniker liefern.

5.2.2 Leseverständnistest

Wie es bereits bei den Leitprinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts behandelt wurde (siehe Kapitel 2.2), ist Textkompetenz eine der Grundlagen des erfolgreichen Sprachenlernens und der sprachlichen Handlungsfähigkeit, daher kommt der Förderung dieser Kompetenz bei Lernenden mit Legasthenie eine große Wichtigkeit zu. Um die Textkompetenz der legasthenen Schüler in der Fremdsprache zu beurteilen, haben die vier Probanden und vier Kontrollpersonen einen Leseverständnistest gelöst. Als Kontrollperson wählten die Lehrpersonen jeweils einen Schüler aus der gleichen Gruppe, der im Vergleich zur Lerngruppe durchschnittliche Leistungen im Sprachunterricht erbringt und keine Lernstörung hat. Für den Test, der in der jeweiligen Schule durchgeführt wurde, hatte jede Teilnehmende eine halbe Stunde. Ein ausgefüllter Beispielttest von einem Probanden und einer Kontrollperson findet sich im Anhang (Anhang 4 und 5).

Bevor es näher auf den Test eingegangen wird, werden die **Kriterien der Textauswahl** vorgestellt. Bei der Auswahl der Texte wurden das Sprachniveau, der Themenbereich, der Umfang und die Textsorte berücksichtigt.

Da alle vier Probanden Deutsch auf unterschiedlichen **Sprachniveaus** lernten, wurden vier verschiedene Texte ausgewählt. Um das jeweilige Sprachniveau zu beurteilen, wurde auf das von der Lerngruppe verwendete Lehrbuch und die Einschätzung der Lehrkräfte gestützt. Es wurden Texte ausgewählt, die auf dem entsprechenden Niveau verstanden werden können, aber auch Herausforderungen mit sich bringen.

Im Sinne der Lerner-, Inhalts- und Themenorientierung wurde es versucht, Texte auszuwählen, die einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen können. Durch den Einbezug ihrer Lebenswelt fühlen sie sich persönlich angesprochen und haben mehr Motivation und Interesse am Text. (vgl. Perge 2018: 124) Die ausgewählten Texte behandeln **Themen** wie Schule, Lernen mithilfe der virtuellen Realität, Sport und Körperwahrnehmung oder übermäßige Nutzung von Smartphones. Es wurde angenommen, dass alle Schüler bereits Erfahrungen mit den genannten Themen machten, verfügen folglich über das notwendige Hintergrundwissen und beschäftigten sich wahrscheinlich schon auch im Deutschunterricht mit ähnlichen Themen.

Beim Kriterium der **Textlänge** sollten Texte ausgewählt werden, die in der vorgegebenen Zeit und auf dem jeweiligen Sprachniveau durchschaubar und verarbeitbar waren. Dies ergab in der Regel eine A4-Seite, außer auf C1-Niveau, bei dem der Text eineinhalb Seiten umfasste.

Es wurden ausschließlich monologische **Sachtexte** ausgewählt, die eine informierende Funktion haben. Im Gegensatz zu literarischen Texten erlauben Sachtexte eine einzige Deutungsmöglichkeit, was für die objektive Beurteilung der Lösungen als eine grundlegende Voraussetzung gilt. (vgl. Perge 2018: 125)

Mit den **Aufgaben zum Text** wurden vor allem das inhaltliche Verstehen und ein weiteres wichtiges Element der Textkompetenz, die Strategiekompetenz, gemessen. Die Schreibaufgaben (Aufgabe 2, 4 und 5) ermöglichten außerdem die Identifizierung typischer Rechtschreib- und Satzbildungsdefizite von den legasthenen Schülern. Der Test wurde später durch ein retrospektives Interview ergänzt, um das Bewusstsein bei dem Strategieeinsatz und bei der Kohärenzkompetenz zu erfassen.

Jeder Test bestand aus fünf Aufgaben. Mit Ausnahme des A1+-Aufgabenblattes waren alle Aufgabentypen identisch, was bei der Beschreibung der einzelnen Aufgaben erläutert wird.

Bei der ersten Aufgabe handelte es sich um eine **Multiple-Choice-Aufgabe**, die allen Schülern aus dem Sprachunterricht bekannt war. Das Ziel der Aufgabe war es, das inhaltliche Verstehen zu überprüfen. Außerdem waren breitere Wortschatzkenntnisse erforderlich, um die Aufgabe richtig zu lösen, da bei ähnlichen Aufgaben häufig Synonyme verwendet werden. Im Falle des A1+-Tests wurde für eine Entscheidungsaufgabe (Richtig-Falsch-Antworten) entschieden, da Anfänger noch über keinen ausreichend großen Wortschatz verfügen, um eine Multiple-Choice-Aufgabe zu lösen.

Die zweite Aufgabe enthielt in jedem Fall fünf **W-Fragen zum Inhalt** des Textes. Die Aufgabe diente auch zur Überprüfung des Verständnisses. Um die nötigen Informationen zu finden, mussten sie Schüler eine selektive Lesestrategie anwenden. Da sie aufgefordert wurden, vollständige Sätze zu schreiben, konnte nicht nur die Orthografie, sondern auch die Satzbildung gemessen werden.

In der dritten Aufgabe wurden bei jedem Test **mehrdeutige Wörter** aus dem Text ausgewählt, bei denen die Schüler anhand des Kontexts entscheiden mussten, welche der zwei angegebenen Bedeutungen zum Inhalt des Texts passt. Die Aufgabe sollte die Fähigkeit zur Inferenzbildung messen, die notwendig ist, um zweideutige Wörter durch den Kontext richtig zu interpretieren (vgl. Mayer 2022: 16). Um die richtige Bedeutung auszuwählen, mussten sie die Strategie des genauen Lesens anwenden. Im Fall des Anfängers bestand die einzige Änderung darin, dass die Anweisungen zusätzlich zu den deutschen Anweisungen auch auf Ungarisch verfasst wurden. Diese Änderung wurde wegen der wahrscheinlichen Ungewohntheit dieses Aufgabentyps und wegen des beschränkten deutschen Wortschatzes vorgenommen.

In der vierten Aufgabe sollten **kontextgerechte Erklärungen oder Umschreibungen** von Wörtern angegeben werden. Ausgewählt wurden Komposita, mehrdeutige Wörter oder wahrscheinlich weniger bekannte Wörter, die aus dem Kontext erraten werden konnten. Aufgrund der Vielfältigkeit der Wörter standen den Schülern zur Bedeutungsentschlüsselung zusätzlich zum Kontext eine Reihe von Strategien zur Verfügung. Sie konnten beispielsweise auf Wissen über Wortbildungsregularitäten oder auf andere Sprachen zurückgreifen. All diese Fähigkeiten und Kenntnisse sind wichtige Bestandteile der Textkompetenz. Aus demselben Grund wie bei der vorherigen Aufgabe wurden bei dem Anfängertest die Anweisungen wieder auf Ungarisch angegeben, und die Wortbedeutungen mussten auf Ungarisch wiedergegeben werden. Diese Änderung verhinderte die Messung des strategischen Denkens nicht, und es machte die Aufgabe handhabbar und weniger aufwändig.

Die letzte Aufgabe war die **Anfertigung eines kurzen Textes** mit Leitfragen zum Thema. Ziel der Aufgabe war es, das Thema auf die persönliche Ebene zu heben und die Fähigkeit zur Textproduktion zum Thema zu messen. Aus Zeitgründen war die Verfassung eines vollkommen ausgearbeiteten Aufsatzes nicht möglich, aber die wenigen Sätze ermöglichten einen Einblick in die typischen Rechtschreibs-, Satzbau- und Kohärenzlücken.

5.2.3 Retrospektives Interview

Wie bereits angedeutet, fand ein retrospektives Interview (Anhang 2) mit den legasthenen Probanden nach der Lösung des Leseverständnistests statt, um den Lese- und Aufgabenlösungsprozess zu reflektieren und weitere Erkenntnisse über den Textkompetenz zu gewinnen. Die Interviewfragen wurden auf der Basis der Fachliteratur über die Erfahrungen, Schwierigkeiten, Lernstrategien von legasthenen Lernenden und über die Textkompetenz (Romonath 2006; Gyarmathy 2007; Kormos & Mikó 2010; Feld-Knapp 2014; Engelen 2016; Feld-Knapp 2016; Kohlmann 2017; Mayer 2022) zusammengestellt.

Das Interview bestand aus 22 Fragen, die sich um zwei Hauptthemen gruppierten. Zunächst wurde über den Text selbst und den **Lese- und Verstehensprozess** gesprochen. Die ersten vier Fragen forderten die Lernenden auf, ihren Erfolg beim Textverstehen und bei der Bewältigung der Aufgaben allgemein einzuschätzen und über ihre Schwierigkeiten dabei nachzudenken. Die nächsten drei Fragen untersuchten die Kohärenzkompetenz, einschließlich des Bewusstseins für die Funktion von drei textgrammatischen Mitteln (Tempus, Pronomen, Konnektoren) im Text (vgl. Mayer 2022: 16). Die restlichen acht Fragen bezogen sich auf die **Aufgaben**. Auch hier schätzten die Schüler zunächst selbst ein, welche Aufgabe(n) am leichtesten und am schwersten war(en). Anschließend überlegten sie bei jeder Aufgabe, welche Strategien sie bewusst oder unbewusst eingesetzt hatten, was ihnen Schwierigkeiten bereitet hatte und wie sie diese bewältigt hatten. Diese Erörterungen boten wichtige Erkenntnisse über die Schwierigkeiten und Kompensationsstrategien der Legastheniker. Bei Bedarf wurde der Fragenkatalog um zusätzliche Fragen erweitert, die sich zumeist auf individuelle Fehler bezogen, die wiederholt auftraten.

5.3 Lehrerperspektive

An der Forschung nahmen vier Lehrende aus drei Gymnasien teil. Drei Lehrkräfte verfügen über langjährige Erfahrung im Unterrichten, die vierte ist Anfängerin. Das einzige Kriterium für die Auswahl der Lehrer war, dass sie die vier legasthenen Probanden unterrichten. Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte auch im Falle der Lehrenden freiwillig und anonym.

Die Ermittlung der Perspektive der Lehrkräfte in Bezug auf den Forschungsgegenstand kann wichtige Erkenntnisse für die Forschung liefern. Um die dritte Forschungsfrage zu beantworten, soll ein Einblick in ihre Gedanken und Überlegungen zur Praxis der Umsetzung des integrierten Unterrichts gewonnen werden. Darüber hinaus können sie aufgrund ihrer Lehrerbildung den Lern- und Lehrprozess besser als die Schüler reflektieren, Erkenntnisse über die spezifischen Schwierigkeiten von Legasthenikern bestätigen oder widerlegen und sie mit ihren persönlichen Erfahrungen vergleichen und erweitern. Das geeignetste Instrument zur Erhebung der Lehrerperspektive war das Interview, das im Folgenden beschrieben wird.

5.3.1 Lehrerinterview

Das Lehrerinterview (Anhang 3) stützt sich auf dieselbe Literatur wie das Schülerinterview (Romonath 2006; Gyarmathy 2007; Kormos & Mikó 2010; Engelen 2016; Kohlmann 2017). Im Laufe der Interviews wurde immer klargestellt, was im Rahmen der Forschung unter Dyslexie verstanden wird, und dass sie sich bei der Schilderung ihrer Erfahrungen auch auf Schüler beziehen konnten, die keine Legastheniebescheinigung hatten, aber nach ihrer Einschätzung oder ihrem Wissen die Lernstörung aufwiesen.

Das Interview enthielt 22 Fragen, die sich um zwei Hauptthemen gruppierten. Bei den ersten fünf Fragen ging es um **die Kompetenzen** der Lehrer zum integrierten Unterricht von Legasthenikern. Mit den Fragen sollte ermittelt werden, inwiefern die Lehrkraft über theoretische und praktische Erfahrungen im Unterricht von Legasthenikern verfügt und ob sie diese Kenntnisse für ausreichend hält. Mit den anschließenden Fragen wurden **konkrete Erfahrungen mit Dyslexie** erfasst. Die erste Frage bezog sich auf die von der Lehrkraft eingeschätzte Aktualität des Themas. Daran schließen sich Fragen zu den Schwierigkeiten und potenziellen Stärken von Legasthenikern sowie zu den didaktischen Einstellungen und Lehrmethoden der Lehrer an. Im Bereich der Schwierigkeiten wurde der Lesekompetenz besondere Aufmerksamkeit geschenkt, darüber hinaus befassen sich fünf Fragen mit dem Thema Differenzierung und Förderung. Die Reihenfolge der Fragen war nicht festgelegt, und es konnten nach Bedarf weitere Fragen einbezogen werden, insbesondere um die Schwierigkeiten von legasthenen und nicht legasthenen Schülern zu unterscheiden.

5.4 Perspektive des Forschers

Als Außenstehender kann der Forscher auch durch die Beobachtung der konkreten Lern- und Lehrprozesse wertvolle Erkenntnisse über den integrierten Unterricht der legasthenen Schüler gewinnen. Die Unterrichtsbeobachtung mit Protokoll, ergänzt durch ein nachfolgendes

Gespräch mit der Lehrkraft, ist dafür ein geeignetes Instrument. Im Laufe des Unterrichts kann festgestellt werden, ob der Legasthener Schwierigkeiten bei der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, bei der Kommunikation oder mit seiner Einstellung zum Deutschunterricht hat. Es ist auch beobachtbar, ob die Integration des Schülers in die Gruppe gelungen ist und ob die Lehrperson Differenzierungsmaßnahmen anwendet. So können die aus der Beobachtung gewonnenen Eindrücke die aus den Interviews erfassten Erkenntnisse ergänzen und belegen.

5.4.1 Unterrichtsbeobachtung

Bei jeder Lerngruppe wurde mindestens eine Unterrichtsstunde besucht und aus verschiedenen Aspekten beobachtet. Bei einer Gruppe wurden zwei Stunden beobachtet, da aufgrund der Gruppengröße standen weniger Sprechzeit und Aktivitäten für die einzelnen Schüler zur Verfügung. Die allgemeinen Aspekte der Unterrichtsbeobachtung betrafen die Unterrichtsstruktur, die Aktivität, Motivation und Aufmerksamkeit der Schüler, die Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Lernenden (z. B. Lob, Fehlerkorrektur) und zwischen Lernenden (z. B. Sprache der Kommunikation) sowie die verwendeten Aufgaben und Materialien. Darüber hinaus wurden im Zusammenhang mit Dyslexie die Fehler des Legasthenikers, seine Aktivität, seine Aufmerksamkeit, seine Fähigkeit zur Befolgung von Anweisungen, mögliche Stärken und Formen der Differenzierung beobachtet. Die Eindrücke wurden in Unterrichtsprotokollen festgehalten, das Protokoll zum Fall 1 ist im Anhang zu finden.

5.5 Datenanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Fälle aus den drei Perspektiven dargestellt. Anschließend werden die aus den einzelnen Fällen gezogenen Schlussfolgerungen mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur sowie mit den Erkenntnissen in Bezug auf die einzelnen Fälle verglichen. Im Zuge der Analyse der Daten folgte zunächst ein weiterer Schritt. Dabei wurden thematische Schwerpunkte erfasst, die hohe Relevanz für die Forschungsfragen darstellen. Zu diesen Schwerpunkten wurden konkrete Beispiele zugeordnet.

5.5.1 Fall 1

Bei dem ersten Fall fand die Datenerhebung mit Anna am 27. und 29. März 2024 statt. Am 10. 04. 2024 erfolgten die Unterrichtsbeobachtung und das Lehrerinterview.

5.5.1.1 Schülerinterview

Anna lernt seit der neunten Klasse Deutsch. Sie entschied sich bewusst für das Deutsche, weil ihre Geschwister ebenfalls Deutsch lernten und sie meinte, sie würde mehr davon profitieren als von Italienisch oder Latein. Seit der zehnten Klasse nimmt sie auch Privatunterricht und wählte Deutsch als Leistungskurs im Gymnasium, so hatte sie wöchentlich fünf Stunden Deutschunterricht. Sie betonte, dass sie ein sehr gutes Verhältnis zur deutschen Sprache hat, sie interessiert sie und mag den Klang der Sprache. Sie ist motiviert, die Sprache zu lernen und hat diesbezüglich weitere Ziele; sie plant in Deutschland oder Österreich zu studieren.

Bei ihr wurde die Legasthenie relativ spät diagnostiziert, was sie emotional sehr belastete. Sie erlernte das Lesen später als gewöhnlich, aber man vermutete eine Sehschwäche. *„Es fühlte sich sehr schlecht an, dass es nicht entdeckt wurde, denn ich hätte mich wahrscheinlich besser anpassen und in der Schule mehr Erfolg haben können.“* Außerdem führte ihre schwache Leseleistung in der Familie zu Streitigkeiten, was eine zusätzliche **psychische Belastung** darstellt. Die Diagnose hatte jedoch auch negative Auswirkungen: *„Seitdem ich weiß, dass ich Legasthenie habe, habe ich immer öfter [Schwierigkeiten im täglichen Leben]. Wenn ich die Nachrichten lese, lese ich oft etwas ganz anderes, und ich fühle mich dann sehr unsicher, dass es nicht stimmen könnte, und verbringe immer wieder eine Menge Zeit damit. Das war vorher nicht der Fall, weil ich nicht so unsicher war.“* Ihre Leistungen und Motivation werden auch dadurch beeinträchtigt, dass sie sich selbst als „zurückgeblieben“ einstufte. Aber sie ist sich dieser Tendenz bewusst und versucht aktiv, sich zu motivieren und zu ermutigen.

Obwohl Anna Deutsch sehr gern hat und es besser beherrscht als Englisch, hat sie in mehreren Bereichen **Schwierigkeiten**. Zunächst soll die **Fertigkeit Lesen** hervorgehoben werden. *„Ironischerweise lese ich gerne, was allerdings im Allgemeinen nicht sehr erfolgreich ist, denn ich tue mich wirklich schwer damit, und dann wird es mir langweilig oder ich gebe auf. Deshalb komme ich nur langsam voran.“* Abgesehen vom Lesen hat sie in vielen Bereichen des Lebens die Erfahrung gemacht, dass sie den Faden oft verliert und findet es schwierig, ihn wieder aufzunehmen. Anhand ihrer Leseschwierigkeiten wurde auch ihre Legasthenie deutlich, ihre DPT-Ergebnisse (Dyslexia Prognostic Test) zeigten, dass sie beim Leseverständnis sehr schwach abschnitt. Außerdem kommen bei ihr oft Fehllesungen vor. Trotzdem mag sie Textverständnisaufgaben, vor allem wenn sie den Text verstehen kann. Sie behauptete, dass deutsche Texte leichter zu verstehen sind als ungarische, bei denen sie sich unsicherer fühlt. Sie sieht keinen großen Unterschied zwischen dem Verständnis von literarischen Texten und Zeitungsartikeln, sie findet beides schwierig. *„Der Artikel ist in dem Sinne einfacher, dass ich weiß,*

dass er kürzer ist. Dann bin ich besser in Stimmung oder es ist einfacher.“ Zudem erleichtert es ihr das Lesen und motiviert sie, wenn sie sich für das Thema des Textes interessiert.

Das Leseverstehen wird auch dadurch erschwert, dass sie ungern Wörter lernt und es ihr schwerfällt. Sie findet **Vokabellernen** eintönig, hat keine Motivation dafür und fand noch keine Methode, es spannender zu machen. Manchmal hilft ihr der Zeitdruck, Wörter schneller zu lernen, jedoch hält sie ihren Wortschatz immer noch für begrenzt.

Sie hat keine ernsthaften Probleme mit der Fertigkeit **Schreiben**. Im Englischen hat sie Schwierigkeiten mit Rechtschreibung und Grammatik, aber im Deutschen nicht. Sie versteht die Grammatik und findet, dass sie von ihrer Lehrerin gut erklärt wurde.

Sie spricht sehr gerne auf Deutsch und übt oft auch selbstständig. Allerdings ist sie oft unsicher in der **Aussprache** und verwechselt häufig die Diphthonge (z. B. „ei“ und „ie“).

Sie mag auch **Hörübungen**, schaut sich oft Filme und Serien an und hört sich Podcasts und Nachrichten auf Deutsch an. Sie genießt die authentische deutsche Aussprache. Besonders motiviert ist sie, wenn sie sich für das Thema interessiert.

Die genannten Schwierigkeiten versucht sie auf verschiedene Weise zu **kompensieren**. Während des Diagnoseprozesses wurde es festgestellt, dass sie sich im Laufe der Zeit an ihre Schwierigkeiten angepasst hatte. Sie erklärte, dass während ihrer Förderstunden deutlich wurde, dass sie ganz verschiedene, immer neue Strategien anwende, um die Aufgaben zu bewältigen. Das Textverständnis wird ihr durch die Verwendung von **Farben und Markierungen** erleichtert. Fremde Wörter hebt sie hervor und für das Verständnis wichtige Wörter unterstreicht sie. *„Irgendwie mache ich mir den Text zu eigen, indem ich ihn färbe oder hervorhebe, und dann kann ich mich besser darin zurechtfinden. Das hilft mir sehr.“* Farben verwendet sie auch, um Artikel der Substantive zu lernen. Darüber hinaus markiert sie Wörter rot, die sie wiederholt nicht erkannte. Außerdem verbindet sie Farben mit Grammatikregeln. Sie hat ihren eigenen Farbenkatalog, in dem sie festlegte, zu welcher grammatikalischen Kategorie oder Unregelmäßigkeit welche Farbe gehört.

Beim Vokabellernen verwendete sie mehrmals ähnlich klingende ungarische Wörter oder merkte sich Wörter anhand von bestimmten Orten.

Beim Lernen von größeren Themen verbringt sie viel Zeit mit der Anfertigung eines Entwurfs. Dieser enthält auch verschiedene Farben, Wörter und Symbole.

Zusätzlich zu ihren eigenen Strategien halfen ihr die Nachhilfestunden, bei denen ihre Fähigkeiten individuell gefördert wurden. Die Nachhilfelehrerin gab ihr viele Hausaufgaben, sie übten das Übersetzen von Texten und Anna lernte ganze Texte auswendig. Das half ihr

besonders, weil sie Phrasen erlernte und sicherer im Umgang mit längeren deutschen Texten wurde.

5.5.1.2 Leseverständnistest und retrospektives Interview

Der Leseverständnistest und das retrospektive Interview werden gemeinsam behandelt, da sie einander ergänzen.

Insgesamt schnitt Anna bei dem Test schlechter ab als die Kontrollperson. Den größten Unterschied gab es bei der dritten Aufgabe, bei der Anna nur eine richtige Antwort gab, während die Kontrollperson alle Antworten richtig hatte. Die anderen Aufgaben wurden mit ähnlichen Ergebnissen gelöst, aber Annas Sätze waren wesentlich kürzer, und sie gab eine kürzere Antwort bei der Textproduktion. Anna hatte keine Rechtschreibfehler und machte ähnliche viele Grammatikfehler wie die Kontrollperson.

Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, setzte Anna beim Lesen des Textes die im Interview erwähnte Strategie ein; sie verwendete Farben, Markierungen und Symbole, die auf die Wichtigkeit, Bekanntheit und Bedeutung der Wörter hinwiesen. Diese Strategie nutzte sie auch bei der Multiple-Choice-Aufgabe, nicht aber bei den anderen Aufgaben, wahrscheinlich aus Zeitmangel.

3. Abbildung:
Lesetext im Fall 1 (Auszug)
Eigene Quelle

Einst zum Fußballtraining, heute ins Fitnessstudio

„Gemma pumpen?“¹ – Jugendliche setzen heute auf Krafttraining.

Waren es vor der Pandemie vorrangig Ältere, die Österreichs Fitnessstudios einen Schub brachten, pilgern heute immer mehr Jugendliche dorthin. Der Anteil der unter 18-Jährigen bei den Neuanmeldungen im Discount-Segment lag im Jänner bei rund 15 Prozent. „Das ist sehr viel“, wie Christian Hörli, Branchensprecher in der Wirtschaftskammer Österreich, bestätigt.

Er erklärt die Zunahme damit, dass viele Sporteinrichtungen während der Pandemie geschlossen waren. Die Jungen hätten dadurch den Anschluss verloren: „Früher haben sie Fußball gespielt, jetzt gehen sie ins Fitnessstudio“, fasst Hörli zusammen. Aber auch Social Media und Fitnessinfluencer „sind ein großes Vorbild, dem junge Männer und Frauen nacheifern“.

Etwas kritischer sieht Alexander Tiesenhausen den Einfluss der sozialen Medien. Viele Jugendliche würden den Druck verspüren, dort einen perfekten Körper zu präsentieren. „Das ist extrem problematisch, da es das negative Vergleichen fördert“, erklärt der Sportwissenschaftler und Psychologe. Ab wann Eltern besorgt sein sollten? „Ungesund wird es, wenn der Fokus sich nur mehr aufs Aussehen richtet“, weiß Tiesenhausen. Grundsätzlich sehe er Krafttraining aber „überhaupt nicht negativ“. Richtig ausgeführt stärke es die Muskulatur, Knochen und Sehnen. Auch ein besseres Körpergefühl werde entwickelt, Disziplin und Selbstwert gefördert.

In dem Interview wies Anna darauf hin, dass sie ihre Zeit ungünstig eingeteilt habe. Schon beim Lesen war der Zeitfaktor ein Problem für sie: *„Ich habe mich sehr auf unbekannte Wörter konzentriert und habe zum Beispiel den ersten Satz so lange gelesen, bis ich ihn ganz verstanden hatte. Oder ich habe versucht, sehr genau zu sein, so dass das Gleichgewicht völlig durcheinandergeraten ist.“* Als es darauf hingewiesen wurde, dass nur noch zehn Minuten übrig waren, überwand sie die Schwierigkeiten. Wahrscheinlich wurden die Sätze auch aus Zeitgründen kürzer. Sie bedauerte, dass sie für die Ausarbeitung der letzten Aufgabe nicht genug Zeit hatte.

Sie war der Meinung, dass die erste Aufgabe am leichtesten zu lösen war, da sie mit ihr vertraut war und die entsprechende Vorgehensweise bereits eingeübt hatte. Am schwierigsten war für sie die vierte Aufgabe, da es ihr schwerfiel, unbekannte oder weniger vertraute Wörter allein aus dem Kontext heraus zu erklären. Die Aufgabe wurde jedoch gut bewältigt.

Bei den ersten zwei Aufgaben wandte sie bewusst und erfolgreich die Strategie des selektiven Lesens an. Bei der dritten und vierten Aufgabe verließ sie sich auf den Kontext.

Zwei Dialektwörter (*Buben* und *Burschen*) bereiteten ihr besondere Schwierigkeiten, aber während des Gesprächs wurde noch einmal auf den Kontext der Wörter eingegangen, was sie schließlich zur Bedeutung der betreffenden Wörter führte.

Die Popularität und Vertrautheit des Themas trugen auch dazu bei, dass sie erfolgreich inferieren konnte. *„[Der Text] war interessant. Es war ein Thema, das in der heutigen Welt häufig vorkommt, so dass es mir sehr vertraut war, und obwohl es viele Wörter gab, die ich nicht kannte, war es nicht so schwierig, weil man aufgrund der Popularität des Themas viele Schlüsse ziehen konnte.“*

In Bezug auf die textgrammatischen Mittel mangelt es ihr grundsätzlich an Bewusstsein dafür, wie sie sie zum Textverständnis einsetzen kann. Sie konzentrierte sich nicht auf die Tempusformen, sie behauptete, sie hätten keine Auswirkungen auf ihr Leseverständnis. Sie hielt die Rolle der Pronomen nicht für wichtig und schenkte ihnen keine bewusste Aufmerksamkeit. Die Konnektoren halfen ihr mehr als alles andere. Sie sagte, sie kenne sie besser und könne sie besser im Satz verwenden. Sie konnte auch ihre Funktion im Text bestimmen.

5.5.1.3 Lehrerinterview

Annas Deutschlehrerin unterrichtet seit 41 Jahren an derselben Schule. Sie fühlt sich auf den integrierten Unterricht von Legasthenikern überhaupt nicht vorbereitet. In den 1980er Jahren wurden in der universitären Ausbildung noch keine Lernstörungen thematisiert und es wurden auch keine Methoden vermittelt. Auch der Psychologie wurde wenig Bedeutung beigemessen. Wenn sie bei Lernenden Probleme erkannte, versuchte sie, sich selbst weiterzuentwickeln,

insbesondere im Bereich der Differenzierung. Außerdem ging sie immer von den besonderen Schwierigkeiten des Schülers aus und versuchte, ihm zu helfen und ihn bei Bedarf an einen Spezialisten zu verweisen.

Ihrer Erfahrung nach kommt es an der gegebenen Schule seltener vor, dass ein Schüler eine Lernstörung hat, aber sie hat das Gefühl, dass es immer häufiger wird. Ihrer Meinung nach gibt es dafür zwei Gründe: Zum einen wurden die Lehrenden aufmerksamer geworden, zum anderen sind es die sich verändernde Welt und die Beschleunigung des Lebensrhythmus. Generell sieht sie einen Trend darin, dass die Schüler immer schlechter lesen. Sie ist jedoch der Meinung, dass Schüler mit Lernstörungen nicht alleingelassen werden sollten, da ihre Fähigkeiten entwickelt werden können.

Die Lehrerin erkannte **spezifische Schwierigkeiten von Legasthenikern** in verschiedenen Bereichen, aber das größte Problem sieht sie in der **Textkohäsion**. Das ist vor allem wegen der Textbasiertheit der Abiturprüfungen ein Problem, da es für diese Schüler eine besondere Herausforderung darstellen kann. Der Zeitfaktor spielt hier eine große Rolle, da sie mehr Zeit benötigen, um die Aufgaben zu bewältigen. Darüber hinaus kann das **Vokabellernen** von Anfang an ein schwieriges Feld sein, wobei sie das Erlernen von Artikeln hervorhob. Sie vermutet, dass Legastheniker auch mit der **Grammatik** Schwierigkeiten haben, insbesondere mit den Vergangenheitsformen und der Wortstellung im Nebensatz. Ständige Misserfolge bei der **Aussprache** von Wörtern können bei ihnen außerdem emotionale Frustration hervorrufen.

Zusätzlich zu diesen Schwierigkeiten wies die Lehrerin auf die **emotionalen Schwierigkeiten** hin, die Legastheniker haben können. *„Die Frustration ist sicherlich [eine Schwierigkeit], dass der Legastheniker dann schlechter ist als die anderen oder warum er so ist. Die Frustration kann auch daher kommen, dass er die Dinge falsch interpretiert, also dass er etwas anders versteht, dass er anders denkt. [...] Er ist also frustriert, hat Angst, er weiß nicht, was mit ihm los ist. Und das [d. h. das Abitur] ist die Grundlage für die Zukunft.“*

Jeder kann zu Beginn des Sprachenlernens große Frustration empfinden, aber bei Legasthenikern besteht die Gefahr, dass die Herausforderungen mit zunehmender Komplexität immer größer werden, und sie geben das Lernen auf. Diese Frustration kann auch zu Verhaltens- oder Aufmerksamkeitsstörungen führen, die häufig zusammen mit Legasthenie auftreten. Oft verdrängen sie ihre wirklichen Schwierigkeiten und denken, sie hätten einfach kein Sprachgefühl.

Die Lehrerin sieht die Möglichkeit der **Kompensation** darin, dass die Lernenden ihre eigenen Stärken finden. Anna zum Beispiel konnte mit ihrer hohen Intelligenz, ihrem Fleiß und ihrem Engagement viele ihrer Schwierigkeiten verbergen. Anna hat auch ausgezeichnete

soziale Fähigkeiten, aber das hängt wahrscheinlich von der Persönlichkeit von dem jeweiligen Legastheniker ab. Eine häufige Stärke der Legastheniker sieht die Lehrerin in ihrer Sensibilität für Künste, Visualität oder Musik. Daneben machte sie schon Erfahrungen damit, dass Legastheniker mit der modernen Technik gut umgehen können.

Aus der Sicht des Pädagogen sind Hilfsbereitschaft, Wohlwollen und Akzeptanz bei dem erfolgreichen integrierten Unterricht von Legasthenikern entscheidend. Probleme müssen bereits zu Beginn des Sprachlernens angegangen werden. Dazu ist es unerlässlich, den Schüler kennenzulernen. *„Bei Kindern mit Schwierigkeiten beginne ich auf meine inkompetente Art und Weise die ganze Geschichte mit ihren Interessen.“* Es ist ein Motivationsfaktor, wenn sie an einem für sie interessanten Thema arbeiten können. Bei Schwierigkeiten mit der Literatur versucht die Lehrerin die Visualität einzubeziehen. Konkrete Poesie ist eine gute Möglichkeit, dies umzusetzen. Sie bespricht mit ihnen gelegentlich, ob und inwiefern bestimmte Methoden ihnen halfen und was sie brauchen. Natürlich macht sie das auch mit anderen Schülern.

Eine weitere gute Maßnahme ist ihrer Meinung nach die Differenzierung. Die Lehrerin legt großen Wert auf die Arbeit mit Texten. Wenn der Legastheniker Schwierigkeiten hat, muss er sich auf etwas anderes im Text konzentrieren. Manchmal teilt sie auch die Rollen in der Gruppenarbeit so auf, dass die Schüler ihren Stärken entsprechend arbeiten.

5.5.1.4 Unterrichtsbeobachtung

Das Thema der beobachteten Unterrichtsstunde war die Welt der Zukunft, darunter die Roboterwelt. Im Unterricht wurden Aufgaben aus dem Lehrbuch *Aspekte junior B2* bearbeitet. 12 Schüler nahmen am Unterricht teil.

In den ersten Minuten wurde eine kurze Diskussion über ein aktuelles Thema geführt, einen Gesetzentwurf, der Minderjährigen den Kauf von Energiegetränken verbieten würde. Die Lehrerin beginnt die Stunden oft mit einem kurzen Gespräch, an dem die Schüler in der Regel gerne und aktiv teilnehmen. Solche Gespräche wirken motivierend, da sie ihre Meinung zu aktuellen oder persönlichen Themen äußern können.

Die Lehrerin und die Lernenden haben ein gutes Vertrauensverhältnis zueinander, da sie ihre Handys zum Nachschlagen jederzeit benutzen dürfen. Die Atmosphäre der Stunde war gut, die Schüler nahmen gerne teil.

Der Schwerpunkt der Stunde lag auf der Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten und der Textkompetenz. Die Lernenden arbeiteten an vier kurzen Texten, zunächst in Einzelarbeit und dann in Gruppen mit je einem Text. Die Aufgaben zielten auf die Entwicklung des strategischen Leseverhaltens. Die Schüler wurden aufgefordert, sich beim Lesen auf die Details

zu konzentrieren und in jedem Text nach etwas Lexikalisches und etwas Grammatisches zu suchen, das sie interessant finden. Die Gruppen wurden dann gebeten, ihren Text in einem Satz zusammenzufassen, um die Hauptaussage hervorzuheben. Bei der Besprechung der Texte hob die Lehrerin die Funktion des Wortes „*allerdings*“ im Text explicit hervor, um die Bewusstheit der Schüler für Textkohäsion zu fördern.

Anna war in der Lage, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Sie verstand zwar einmal eine Seitenzahl falsch, aber an sich bedeutet das noch nicht, dass dies auf ihre Legasthenie zurückzuführen ist. Sie zeichnete und benutzte das Onlinewörterbuch auf ihrem Handy, aber das lenkte sie nicht ab. Sie arbeitete aktiv, meldete sich mehrmals freiwillig und sprach gerne. Im Allgemeinen war ihre Aussprache sehr gut, authentischer als die ihrer Klassenkameraden. Gelegentlich konnte sie ä-Laute nicht richtig aussprechen (z. B. *Getränk*).

Bei der Gruppenarbeit arbeitete sie sehr gut mit den anderen zusammen, unterstützte ihre Gruppenkameraden und sie sprachen fast ausschließlich Deutsch.

Es ist wichtig zu betonen, dass sie die Sprache bewusst verwendete. Sie achtete auf korrekte Grammatik und Aussprache, und wenn sie sich bei etwas nicht sicher war, schlug sie nach. In einem Text stand der Ausdruck „*von Vorteil sein*“, woraus sie ableitete, dass es auch „*von Nachteil sein*“ geben könnte, wonach sie sich bei der Lehrerin erkundigte.

Beim Lesen benutzte sie auch im Unterricht Farben und Markierungen. Nach dem Unterricht zeigte sie mir ihr Heft, das sehr übersichtlich und bunt war. Sie kodierte die Grammatikthemen mit Farben und färbte die Verben in Sätzen immer blau.

5.5.1.5 Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 1

Im Folgenden findet sich eine komplexe Zusammenfassung des Falles, die drei Perspektiven miteinander verbindet.

Anna ist besonders erfolgreich im Deutschlernen und hat eine gute Einstellung zum Deutschen. Dennoch hätten eine frühere Diagnose und eine gezielte Förderung ihre Situation viel bewirken können, vor allem in emotionaler Hinsicht.

Ihre mit der Dyslexie zusammenhängenden **Hauptschwierigkeiten** betreffen das Lesen, das Leseverständnis, das Vokabellernen und die Aussprache bestimmter Buchstaben und Buchstabenkombinationen. Außerdem sind Legastheniker, wie Anna und ihre Lehrerin erklärten, stärker als Nicht-Legastheniker gefährdet, aus Frustration bestimmte Aufgaben oder das Sprachenlernen aufzugeben. Die Frustration könnte etwas gemildert werden, wenn man ihnen mehr Zeit gibt, denn sie lesen langsamer und bleiben häufiger an einer schwierigeren Stelle stecken.

Annas Lehrerin ist sich der modernen **pädagogischen Anforderungen** wie Individualisierung, Lernerorientierung und Differenzierung bewusst. Nach dem Kennenlernen der Schüler bezieht sie Themen, die ihren Interessen entsprechen, in den Unterricht ein, was auch für Anna ein wichtiger Motivationsfaktor ist. Die Lehrerin versucht auch, sich an die individuellen Bedürfnisse von Schülern mit Lernschwierigkeiten anzupassen, indem sie visuelle Mittel einsetzt, um Schwierigkeiten beim Textverständnis zu überwinden. Anna ist ein ausgesprochen visueller Lerntyp, daher helfen ihr Farben, Symbole und Markierungen beim Verstehen.

Die Lehrerin betonte auch die Bedeutung der Entwicklung von Textkompetenz, da nicht nur Deutsch, sondern auch andere Fächer auf Texte basieren. Der integrierte Unterricht von Legasthenikern wird bei ihr im Falle der Textarbeit in Form von individuellen Aufgaben gelöst.

Darüber hinaus kommt der regelmäßigen Wiederholung beim Unterricht von Legasthenikern eine besondere Bedeutung zu. Anna betonte, dass sie sich bei Aufgaben, die ihr vertraut sind, sicherer und komfortabler fühlt, da sie bereits über eine bewährte Strategie verfügt.

5.5.2 Fall 2

Bei dem zweiten Fall fand die Datenerhebung mit Bence am 22. April und am 10. Juni 2024 statt. Am 10. Mai erfolgte die Unterrichtsbeobachtung. Das Lehrerinterview wurde am 1. Juli gemacht.

5.5.2.1 Schülerinterview

Bence fing in der ersten Klasse an, Deutsch zu lernen, d. h. er lernt die Sprache seit zehn Jahren. Eine Zeit lang mochte er das Deutsche nicht, aber in den letzten drei Jahren, seit er Privatstunden nimmt, erkannte er die Logik der Sprache, in deren Grammatik, was ihm gefällt. Die Logik ist für Bence ausgesprochen wichtig, Mathematik ist sein Lieblingsfach, er findet es spielerisch.

Bence hat 5,5 oder 6 Stunden Deutschunterricht pro Woche in der Schule und bei seiner Nachhilfelehrerin und ab der 11. Klasse wird er Deutsch als Leistungskurs haben. Zu seinen Zukunftsplänen gehört auch eine Sprachprüfung.

Vor fünf oder sechs Jahren wurde bei ihm eine isolierte Rechtschreibstörung diagnostiziert. Seitdem bekommt er keine Note mehr für seine Rechtschreibung und mehr Zeit für Klassenarbeiten. Er hat eine positive Einstellung zu seinen Schwierigkeiten, er mag, dass er

ein bisschen anders ist als die anderen. Seine Familie und seine Lehrer unterstützen ihn, haben Verständnis für seine Probleme.

Bence hat die größten **Schwierigkeiten** mit der **Rechtschreibung**, was auf die Ausprägung seiner Lernstörung zurückzuführen ist. Was die Orthografie anbelangt, findet er Deutsch am einfachsten, gefolgt von Ungarisch und schließlich Englisch am schwierigsten. Außerdem hatte er besondere Schwierigkeiten beim **Vokabellernen**, weshalb er auch Probleme beim Lesen wegen seines begrenzten Wortschatzes hat. Beim **Lesen** kam es erschwerend hinzu, dass er sich oft ablenken ließ. Er liest nicht besonders gerne, es hängt vom Thema ab, ob es ihm Freude bereitet. Seine Deutschlehrerin bringt oft Zeitungen mit in den Unterricht, die die Schüler lesen dürfen, wenn sie mit der Aufgabe fertig sind. Er nutzt diese Möglichkeit, wenn ihm langweilig ist. Da er Zeitungsartikel meistens im Unterricht liest, findet er, dass literarische Texte leichter zu verstehen sind. Bei literarischen Texten achtet er mehr auf das Buch und auf die Bedeutung der Wörter.

Am liebsten lernt und übt Bence **Grammatikthemen**. Er hält die deutsche Grammatik für sehr logisch, weil alles aufeinander aufbaut. Er betrachtet Grammatikübungen als eine Art Logikrätsel oder Spurensuche. Er übt gerne die korrekte Konjugation von Verben, die Adjektivdeklinaton oder die Ergänzungen der Verben. Trotzdem kommt es natürlich manchmal vor, dass bestimmte Grammatikformen auftauchen, an die er sich im Moment nicht erinnert. Das kann die Sinnbildung des Satzes erschweren.

Seine Schwierigkeiten versucht er vor allem durch Üben und Wiederholen zu **kompensieren**. Mit der Nachhilfelehrerin machen sie Abituraufgaben, besprechen, was er in der Schule lernte, die Lehrerin erklärt noch einmal die Grammatik und sie üben es. Außerdem sprechen sie im Nachhilfeunterricht meist nur auf Deutsch.

Darüber hinaus setzte er auch verschiedene Lerntechniken ein. Früher nutzte er Karteikarten zum Vokabellernen, heutzutage zieht er es vor, die Wörter aus der Wortliste am Ende eines jeden Lehrbuchkapitels aufzuschreiben und sich abfragen zu lassen. Als er die verschiedenen Pronomen im Ungarischen lernte, assoziierte er jedes Pronomen mit einer Bewegung. Er benutzte auch Bewegungen, wenn er im Literaturunterricht über die Götter lernte. Um die Götter zu lernen, hatte er auch eine weitere Strategie: *„Ich verband die Götternamen mit verschiedenen Wörtern, die ihnen ähnelten, oder ich dachte mir einen Reim auf sie aus.“* Diese Methoden verwendete er auch für das Deutschlernen, aber er gebrauchte sie häufiger auf Ungarisch.

5.5.2.2 Leseverständnistest und retrospektives Interview

Bei dem Leseverständnistest schnitt Bence wesentlich schlechter als die Kontrollperson ab. Die größten Unterschiede gab es bei der zweiten, vierten und fünften Aufgabe. Nur bei der dritten Aufgabe hatte Bence bessere Ergebnisse. Rechtschreib- und Grammatikfehler wurden sowohl bei der Kontrollperson als auch bei Bence gefunden, aber bei Bence waren es deutlich mehr.

In dem nachfolgenden Interview sagte Bence, dass die zweite und vierte Aufgabe die schwierigsten waren. Bei beiden Aufgaben versuchte er, die richtigen Antworten im Text zu finden. Nachdem er die richtige Textpassage gefunden hatte, interpretierte er diese wahrscheinlich nicht weiter. Bei der vierten Aufgabe erklärte er nicht die Bedeutung des Wortes, sondern schrieb dazu einen Beispielsatz aus dem Text.

Die dritte Aufgabe fiel ihm am leichtesten, und sie gelang auch am besten. Da die richtige Bedeutung bereits vorlag, fand er einfacher, den richtigen auszuwählen. In der Schule machte er bereits Erfahrungen mit ähnlichen Aufgaben, wobei sie Wortdefinitionen verfassen mussten.

Bei der fünften Aufgabe schrieb die Kontrollperson einen besseren Text. Er war sowohl länger als auch grammatikalisch korrekter. Außerdem hatte die Kontrollperson komplexere Gedanken zum Thema. Er erläuterte, was er von dem Programm hält und welche Nachteile es für die Teilnehmer haben könnte. Wie die Abbildung 5 zeigt, schrieb Bence hingegen nur kurz über seine eigene Meinung und seine Erfahrungen. Sowohl in den Schreibaufgaben als auch in der Textproduktion (Abbildung 4 und 5) enthielt der Test von Bence eine auffallend große Anzahl von Grammatik- und Rechtschreibfehlern. Er hatte Probleme mit der Großschreibung, vertauschte und ließ Buchstaben weg und mischte seine zwei Fremdsprachen. In dem retrospektiven Interview behauptete er, dass er typischerweise weder englische und deutsche Wörter noch Groß- und Kleinbuchstaben vermischt. Beide Fehler erklärte er damit, dass er zuvor eine englische Klassenarbeit hatte. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass seine erste Fremdsprache Deutsch ist und die Kontrollperson den Test unter den gleichen Bedingungen schrieb. Die Fehler in der letzten Aufgabe erklärte er mit dem Zeit- und Energiemangel.

4. Abbildung:
Schreibaufgabe im Fall 2 (Auszug)
Eigene Quelle

2. Beantworte die Fragen in ganzen Sätzen mit Hilfe des Textes.

1) Was ist „GoVR“?

*Virtual Reality wird bald in den Klassenzimmer angeboten,
die Nachhilfe mit Brille zu Hause*

2) Wie viel müssen Nachhilfeschüler für die VR-Brille zahlen?

Ein Student muss 25 Euro zahlen.

5. Abbildung:
Textproduktion im Fall 2
Eigene Quelle

5. Was ist deine Meinung über das im Text vorgestellte Programm? Hast du schon Erfahrungen mit virtueller Realität gemacht? Schreibe ein paar Sätze darüber.

*Ich denke das ist eine interessante Program.
Ich probieren gern. Ich besitze ein VR Brille einige
mal, aber das war das sehr gut.*

Zum Verständnis des Textes sagte er, er glaube, den Text endlich gut zu verstanden. Er fand das Lesen etwas schwierig und musste einige Sätze immer wieder neu interpretieren. „Es ist eine andere Sprache und man muss die Bedeutung jedes Wortes kennen, deshalb war es verwirrend.“ Dies kann auf mangelnde Lesestrategien hindeuten, auf die Unfähigkeit zu inferieren und aus dem Kontext den Sinn zu erschließen. Bei der Sinnentnahme halfen ihm seiner Meinung nach die Aufgaben zum Text. Bei jeder Aufgabe musste er bestimmte Textstellen erneut lesen, was ihn dabei unterstützte, die richtige Bedeutung der Wörter zu erschließen.

Mit den textgrammatischen Mitteln geht Bence nicht besonders bewusst um. Er denkt beim Schreiben im ersten Schritt über die richtige Tempusform nach, aber er glaubt nicht, dass Tempusformen einen großen Unterschied bei der Geschichte oder bei der Interpretation machen. Die Pronomen helfen ihm in der Regel. Ihre Funktion besteht darin, dass „sie den Satz deutlicher machen. Ich kann die Situation besser einordnen und sie mir besser vorstellen.“ In einigen

Fällen können Konnektoren zum Verständnis beitragen. *„Wenn ich den Satz ins Ungarische übersetze, hilft das vielleicht ein bisschen bei der Aussprache [d. h. beim Auffinden der richtigen Formulierung], aber es hilft mir nicht, herauszufinden, was der Text genau bedeutet.“*

5.5.2.3 Lehrerinterview

Die Deutschlehrerin von Bence unterrichtet seit 1997. Sie hat das Gefühl, dass sie mit Lernstörungen wenig anfangen kann, außer die Betroffenen anders zu bewerten. Während ihrer Lehrerausbildung lernte sie im Grunde nichts über Lernstörungen. Sie belegte jedoch einen Wahlkurs über integrierten Unterricht von Schülern mit bestimmten Schwierigkeiten. Im Rahmen der Fortbildungen lernte sie eher über ADHS. Sie hat wenig Erfahrung im Unterricht von Legasthenikern. Sie hatte früher einen legasthenen Grundschüler, der vom Sprachlernen befreit war, so dass er nicht beurteilt werden musste. Sie hält Dyslexie in ihrer derzeitigen Schule nicht für ein sehr häufiges Phänomen, was auch daran liegt, dass die Schule eine sprachliche Aufnahmeprüfung hat, so dass sie mit relativ homogenen Gruppen arbeiten. Sie ist außerdem der Meinung, dass die Schwierigkeiten früher erkannt und entwickelt werden sollten, nicht im Gymnasium.

Nach Ansicht der Lehrerin kann die größte **Schwierigkeit** bei Legasthenie der **Zeitfaktor** sein. Bence braucht auch oft mehr Zeit, um Aufgaben zu lösen, und sie bleibt oft auch in den Pausen bei ihm, bis er seine Aufgabe oder Klassenarbeit beendet. Bence hatte außerdem besondere Probleme mit dem **Online-Unterricht**. Es gab mehrere Schüler, die in dieser Zeit Schwierigkeiten hatten, aber nur bei Bence verschlechterten sich die Noten. Mit dem Schreiben hatte er auch online Probleme, also fragte ihn die Lehrerin mündlich ab. Beim Lesen oder bei der Aussprache stellte die Lehrerin im Falle von Bence keine Schwierigkeiten fest. Er meldet sich oft auch selbst, um vorzulesen. Gelegentlich kann es ein Problem darstellen, wenn die Lernstörung mit einer Verhaltensstörung verbunden ist, was den Klassenfortschritt aufhalten kann, aber das ist derzeit kein Problem.

Für die Lehrerin ist die Kommunikationsorientierung des Fremdsprachenunterrichts besonders wichtig. Daher ist es für sie kein großer Nachteil, wenn jemand nicht einwandfrei schreibt, sie hält mündliche Kommunikationsfähigkeiten für entscheidender. Außerdem werden bei ihr die individuellen Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt und es wird häufig differenziert. Sie bietet immer individualisierte Zusatzübungen an. *„Was alle Schüler bekommen, sind Hausaufgaben, aber manchmal differenzieren wir auch da. [...] Sogar bei einem Test. Dort gebe ich zum Beispiel Schülern, die sehr gute Leistungen zeigen, einen anderen Text, und denen, die mit weniger Wissen hierherkommen, gebe ich einen mit niedrigerem Niveau.“*

5.5.2.4 Unterrichtsbeobachtung

Das Thema der beobachteten Unterrichtsstunde waren die Gefühle. Das Hauptziel der Stunde war die Wiederholung und Zusammenfassung gewesen, da die Schüler in der nächsten Stunde eine Klassenarbeit schrieben. Die letzten beiden Lektionen des *Ideen 3*-Lehrbuchs wurden im Unterricht wiederholt. 13 Schüler waren in der Klasse.

In der Einstiegsphase wurde zunächst ein kurzes Gespräch über Aktualitäten im Leben der Schüler geführt. Eindeutig kannte die Lehrerin ihre Schüler und sie hatten ein gutes Verhältnis. Dies trug möglicherweise auch dazu bei, dass die Lernenden bereit waren, die Fragen der Lehrerin zu beantworten und sich aktiv und gut gelaunt zu beteiligen. Die Lehrerin unterstützte die Schüler und betonte, dass es mehrere gute Lösungen gibt und dass selbst sie manchmal Wörter vergisst. Die Lehrerin vertraut den Schülern, sie dürfen Wörter nachschlagen und helfen sich oft untereinander.

Nachdem zwei Grammatikthemen (Zustandspassiv, solange und sobald) gemeinsam geübt wurden, folgte das Stationenlernen, das einen Großteil der Stunde in Anspruch nahm. Das Stationenlernen bestand darin, dass die Lehrerin verschiedene Aufgaben an verschiedene Tische verteilte, zwischen denen die Schüler wandern konnten. Die Aufgaben waren Grammatikübungen aus verschiedenen Lehrbüchern zu den gelernten Themen, Karteikarten und eine von der Lehrerin vorbereitete Mindmap mit verschiedenen Emotionen, die mit Präpositionen ergänzt werden mussten (z. B. Ärger über, Lust zu/auf).

Bence war in der Lage, dem Unterricht zu folgen, meldete sich ein paar Mal, sprach korrekt und mit guter Aussprache, nur ein bisschen leise. Wenn er Fragen zur Rechtschreibung hatte, fragte er bei der Lehrerin nach (z. B. sodass oder so dass). Im Unterricht zeichnete er viel in sein Heft, das bereits mit anderen Zeichnungen gefüllt war. Bei dem Schülerinterview erwähnte er früher, dass er gerne zeichnet, malt und töpft.

An den Stationen arbeitete Bence mit seinem Sitznachbarn, der sein Freund ist, und war die Kontrollperson für den Leseverständnistest. Sie konnten gut miteinander arbeiten. Bence sollte die Aufgaben mündlich lösen und sein Partner machte Notizen. Die meiste Zeit arbeiteten sie jedoch an einer Station (Übungen zu je-desto, sodass-so dass). Als sie dort fertig waren, fühlten sie sich etwas verloren. Ihre letzte Aufgabe war die Mindmap, deren Lösung mehr Zeit in Anspruch nahm, so dass die Lehrerin auch in der Pause bei ihnen blieb.

5.5.2.5 Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 2

Im Allgemeinen ist Bence ein begeisterter und motivierter Deutschlerner, der von seinen Schwierigkeiten emotional nicht besonders belastet ist. Mit einer gezielten Förderung könnte er jedoch noch bessere Ergebnisse erzielen und Strategien entwickeln.

Seine größten **Schwierigkeiten** betreffen die Bereiche **Rechtschreibung**, **Leseverständnis** und **Vokabellernen**. Im Vergleich zur Kontrollperson wies sein Test eine große Anzahl und Vielfalt von Rechtschreibfehlern auf. Dies könnte auf Müdigkeit oder vorübergehenden Motivationsmangel zurückgeführt werden. Die Kontrollperson, mit der er auch im Unterricht zusammenarbeiten, schrieb den Test jedoch unter denselben Bedingungen und schnitt deutlich besser ab. Obwohl sowohl Bence als auch seine Lehrerin behaupteten, dass er keine besonderen Schwierigkeiten beim Lesen aufweist, fielen ihm die Textverständnisaufgaben doch sehr schwer. Dies könnte ein Hinweis auf mangelndes strategisches Verhalten beim Lesen darstellen. Eine weitere Schwierigkeit, mit der auch Bence konfrontiert ist und die Lehrerin hervorhob, ist der erhöhte **Zeitbedarf**.

Die Lehrerin von Bence ist bezüglich der **didaktischen Zielsetzungen und Anforderungen des Deutschunterrichts** weniger reflektiert. Sie behält Individualisierung, Lernerorientierung und Differenzierung im Auge, was definitiv ein motivierender Faktor für die Schüler ist. Als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet sie die Entwicklung der Handlungsfähigkeit, was dem modernen Konzept des Sprachunterrichts entspricht, aber auch die Entwicklung der Textkompetenz und des Gebrauchs der Schriftsprache umfasst. Ihrer Ansicht nach sollten diese Fähigkeiten in erster Linie in der Muttersprache entwickelt werden. Muttersprachliche Kenntnisse bilden eine notwendige Grundlage für das Fremdsprachenlernen, jedoch sollten die erlernten Strategien auch in der Fremdsprache erprobt und geübt werden.

Außerdem ist es möglich, dass Bence bessere Ergebnisse erzielen könnte, wenn seine individuellen Stärken wie Kreativität und logisches Denken besser genutzt wären.

Darüber hinaus ist für Bence die Wiederholung von besonderer Bedeutung, um seine Schwierigkeiten zu überwinden. Hier können das Üben mit der Nachhilfelehrerin oder das mehrmalige Lesen von Texten oder Textpassagen als Beispiel angeführt werden.

5.5.3 Fall 3

Bei dem dritten Fall fand die Datenerhebung mit Csaba am 29. April und am 22. Mai 2024 statt. Am 24. und 29. April erfolgten die zwei Unterrichtsbeobachtungen. Das Lehrerinterview wurde am 6. Juni gemacht.

5.5.3.1 Schülerinterview

Csaba lernt seit der vierten Klasse Deutsch, aber seit der siebten Klasse, d. h. im Gymnasium hält er den Deutschunterricht für ernster. Er hat Deutsch als Leistungskurs und so hat er fünf Stunden Deutschunterricht pro Woche. Früher hatte er auch einen Nachhilfelehrer, aber jetzt nicht mehr. Er mag Deutsch, hat aber das Gefühl, dass er es nicht besonders gut beherrscht und nicht schnell genug Fortschritte macht. Rationalität und Erfolgserlebnisse sind für Csaba wichtig. Diese fand er vor allem in den Fächern Biologie und Physik, aber kaum in der Literatur.

In der Grundschule wurde Csaba auf Dyslexie getestet, kann sich aber kaum daran erinnern und das Verfahren hatte keine Ergebnisse. Er versuchte, sich vor dem Abitur testen zu lassen, aber die lange Warteliste verhinderte es. Bei ihm selbst entdeckte er Probleme eher beim Schreiben als beim Lesen, so dass wir von einer isolierten Rechtschreibstörung ausgehen können. Seine Familie steht seiner Schwierigkeit eher neutral gegenüber, sein Vater glaubt nicht, dass er wirklich eine Rechtschreibstörung hat, was ihn emotional belastet. Seine Lehrer unterstützen ihn, so gut sie können. Insgesamt erlebt er seine Lernstörung negativ, da er aufgrund von Schreibfehlern weniger Punkte bei Klassenarbeiten bekommt, was seine schulischen Leistungen beeinträchtigt. *„Ich profitiere höchstens davon, dass ich extrem aufmerksam bin. Ich hinterfrage alles und gehe alles 2–3-mal durch. Bei einigen Fächern kann das helfen, weil ich vielleicht einen [sachlichen] Fehler entdecke.“*

Seine **Schreibprobleme** erschweren nicht nur das Lernen in der Schule, sondern auch das Alltagsleben. *„Wenn ich zum Beispiel ein Formular ausfüllen muss, muss ich aufpassen, dass ich nichts verschreibe. Wenn ich ein Geburtsdatum oder einen Namen falsch angebe, kann das peinlich werden.“* In der Schule kann seine Störung in allen Fächern zu Problemen führen, besonders wenn er schnell schreiben muss. Der kritischste Bereich stellt für ihn das Sprachenlernen dar. Beim Schreiben hat er die folgenden Probleme: er lässt Silben weg, beginnt Wörter mit dem falschen Buchstaben, verwechselt die Buchstaben (z. B. „d“, „b“ und „g“) und die Reihenfolge der Buchstaben. Ihm ist das Schreiben von deutschen Wörtern schwieriger als das von englischen Wörtern, weil mehr Konsonanten hintereinanderstehen können.

Im Bereich der Textproduktion findet Csaba die deutsche Grammatik schwieriger als die englische, da es mehr Grammatikregeln gibt. Die Wortstellungsregeln bereiten ihm keine

Schwierigkeiten, „wenn man einmal die Regel gelernt hat, auf welche Konjunktionen oder Wörter welche Wortstellung folgt, ist es einfach zu lernen.“ Er mag das Vokabellernen, aber es fällt ihm schwer, die Artikel zu erlernen.

Beim Lesen sind die größten Schwierigkeiten die langsamere Lesegeschwindigkeit und die unbekannten Wörter. Csaba versteht Zeitungsartikel leichter als literarische Texte, weil literarische Texte länger sind und es wichtiger ist, die Wörter zu verstehen.

Csabas Lieblingsbereich ist das Sprechen, er hält zum Beispiel gerne Vorträge. Die Aussprache findet er schwieriger als im Englischen, vor allem, weil er im Alltag häufiger Englisch hört.

Er **kompensiert** seine Rechtschreibschwierigkeiten vor allem durch Aufmerksamkeit. „Wenn ich die Sätze gleich nach dem Schreiben noch einmal durchlese, fallen mir oft [die Fehler] auf und ich kann sie korrigieren. Und wenn [mein Lehrer] mir meine Fehler zeigt, achte ich auf diese Wörter und lese sie noch einmal, nachdem ich sie aufgeschrieben habe.“

Zum Vokabellernen benutzt er *Quizlet*, eine Webseite zur Erstellung von Karteikarten. Beim Lernen von Artikeln helfen ihm die Farben.

Eine seiner Lerntechniken besteht darin, den zu lernenden Lernstoff niederzuschreiben. „Wenn ich zum Beispiel in Geschichte Aufsätze schreiben muss, mache ich immer einen Entwurf und schreibe dann den ganzen Aufsatz [...] und dann merke ich ihn mir.“

5.5.3.2 Leseverständnistest und retrospektives Interview

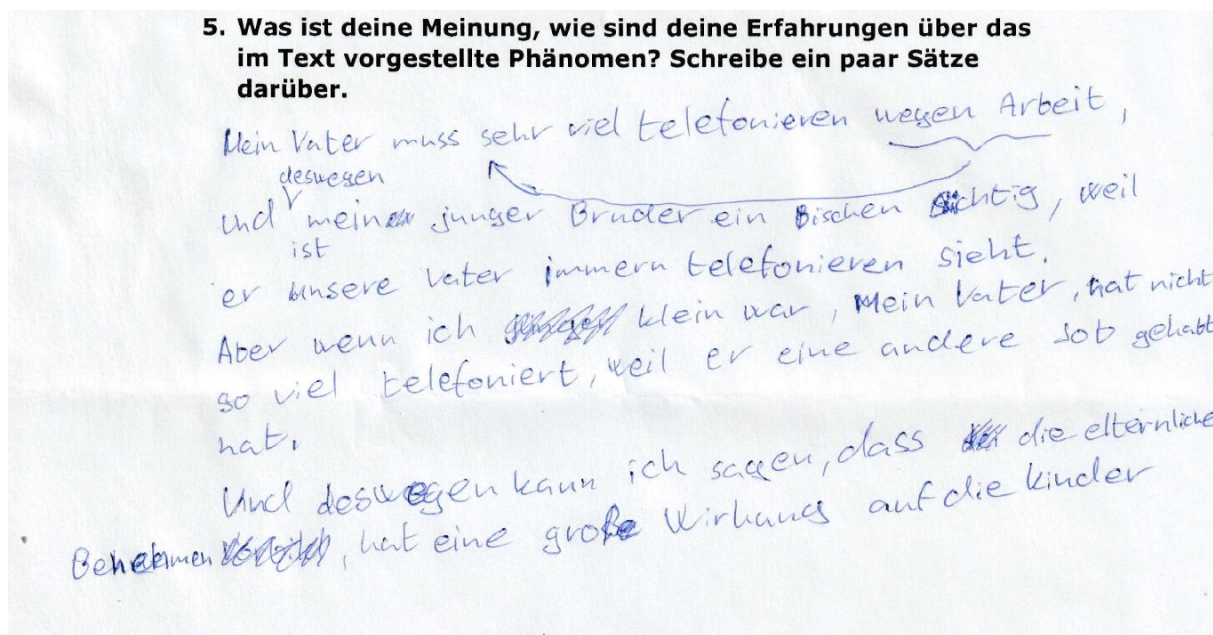
Csaba und die Kontrollperson schnitten im Wesentlichen gleich gut ab, wobei Csaba bei der Textproduktion etwas schlechter abschnitt, und mehr Rechtschreibfehler hatte. Der Text war schwieriger als die Texte, die sie normalerweise im Unterricht lesen. Dieser Text wurde ausgewählt, weil die Lehrerin in den Vorgesprächen die Information gab, dass die Gruppe auf B2+ Niveau war, einige bereits auf einem starken C1 Niveau. Die Bearbeitung der Aufgaben wurde auch durch die Umstände erschwert, da der Lösungsprozess unerwartet durch eine Schulveranstaltung kurz unterbrochen wurde.

Die vierte Aufgabe fand Csaba am einfachsten, da sie im Unterricht oft mit ähnlichen Aufgaben arbeiten. Diese Erfahrung scheint beim Lösen der Aufgabe einen positiven Einfluss zu haben, weil beide Teilnehmer die Aufgabe besonders gut lösen konnten.

Wie Csaba sagte, waren die erste und dritte Aufgabe am schwierigsten, wahrscheinlich wegen des großen Wortschatzbedarfs. Er stützte sich bei der Lösung der Aufgaben hauptsächlich auf die Synonyme, den Kontext und die selektive Lesestrategie.

Bei der Textproduktion wirkte die Kontrollperson selbstbewusster. Sie legte sowohl ihre eigene Meinung als auch die Perspektive der Kinder dar. Csaba begründete seine Meinung, indem er seine eigenen Erfahrungen vorstellte. Die vielen Korrekturen auf der Abbildung 6 lassen seinen Text unsicherer erscheinen. Im Interview sagte er, dass es nicht so einfach war, über das Thema zu schreiben.

6. Abbildung:
Textproduktion im Fall 3
Eigene Quelle



Wie auf der Abbildung 7 und 8 zu sehen ist, enthielten die Antworten von Csaba mehrere Rechtschreibfehler. Er mischte seine zwei Fremdsprachen und die Groß- und Kleinbuchstaben. Außerdem vertauschte und ließ mehrmals Buchstaben weg.

7. Abbildung:
Schreibaufgabe im Fall 3 (Auszug)
Eigene Quelle

2. Beantworte die Fragen in ganzen Sätzen mit Hilfe des Textes.

1) Welche Folgen hat der Handykonsum der Eltern bei den Kindern?

Wenn die Eltern ihre Handys zu viel nutzen es kann
zur Kommunikation - ~~Probleme~~ ^{Probleme} ~~das~~ ^{führen} ~~die~~ ^{die} Kinder

8. Abbildung:
Schreibaufgabe Teil 2 im Fall 3 (Auszug)
Eigene Quelle

3) Was wurde in einem Experiment mit Elternpaaren untersucht?

Dass die Kinder in Konkurrenz mit den Smartphones ihrer Eltern stehen

4) Wann nehmen Eltern das Handy besonders oft in die Hand?

Wenn sie mit ihrer Arbeit beschäftigen müssen

Csaba erwies sich als relativ bewusst über die Funktion der textgrammatischen Mittel im Text. Zur Rolle der Tempusformen sagte er, dass sie oft hilfreich bei der Erstellung der chronologischen Reihenfolge der Ereignisse im Text sind. Er hielt die Funktion der Pronomen für weniger wichtig. Er sagte jedoch, dass er gerne Konnektoren verwendet. „*Sie sind eine gute Möglichkeit, zwei Satzteile miteinander zu verbinden, und wenn man die Bedeutung kennt, können sie sogar bei der Interpretation helfen, denke ich.*“

5.5.3.3 Lehrerinterview

Csabas Deutschlehrerin unterrichtet seit 31 Jahren. Lernstörungen wurden in ihrer Lehrerausbildung ebenfalls nicht thematisiert, daher fühlt sie sich auf den integrierten Unterricht von Legasthenikern nicht gut vorbereitet. Wenn sie jedoch ihre bisherigen Erfahrungen betrachtet, glaubt sie, als Sprachlehrerin alles über das Problem gelernt zu haben, was möglich ist. Sie informierte sich durch Selbststudium, Fortbildungen und kollegiale Diskussionen über das Thema. Sie ist der Meinung, dass Lernstörungen unter den Schülern immer häufiger auftreten, aber vermutlich, weil Lehrkräfte heutzutage besser in der Lage sind, Schwierigkeiten zu erkennen oder zu kategorisieren.

Die Lehrerin beobachtete in den vergangenen Jahren unter Schülern einen allgemeinen Trend zur Verschlechterung des Schriftbilds, zu Schwierigkeiten beim Lernen von Artikeln und bei der Strukturierung der Texte. Außerdem hat sie den Eindruck, dass der Einfluss des Englischen und die daraus resultierenden Interferenzprobleme immer stärker werden. All diese Phänomene treten auch bei Legasthenikern auf, und zwar verstärkt.

Eines der größten **spezifischen Probleme von Legasthenikern** sieht sie in der **Frustration** über die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind. Wenn sie in einer starken Gruppe lernen, können sie das **Tempo** vielleicht nicht halten und bräuchten mehr Zeit. Bei ihnen dauert es oft länger, bis sie sich einer Sache bewusst werden, bis etwas automatisch ablaufen kann. Als Beispiel erwähnte sie, dass es bei ihnen mehr Zeit braucht, um sich der

Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch bewusst zu werden (z. B. „*In Text*“ oder „*Im Text*“) und um Redemittel perfekt einüben und automatisieren zu können. Außerdem kann es oft ernsthafte Probleme verursachen, wenn Wörter nach dem Hören falsch aufgeschrieben werden.

Bei ihnen ist folglich die Gefahr größer, dass sie aufgrund kumulativer Schwierigkeiten die Sprachlernmotivation verlieren. *„Wenn der Schüler sich selbst in eine Kategorie einordnet und diese negativ ist, dann ist das ein doppeltes Problem. Es funktioniert also nur dann gut, wenn der Schüler seine Schwierigkeiten erkennt oder sich ihrer bewusst ist und sie nicht als Defizit wahrnimmt, auch wenn es scheinbar eines ist, sondern sie als eine Schwierigkeit wahrnimmt, bei deren Überwindung ihm andere helfen werden, und er die Hilfe annehmen kann.“* Das Selbstbild des Schülers und eventuelle negative Einstellungen müssen also auf einer persönlichen Ebene angegangen werden.

Die Lehrerin versucht, Hemmungen zu vermeiden, indem sie eine tolerante und harmonische Atmosphäre im Klassenzimmer schafft. Zudem erkannte sie, dass die zusätzliche Zeit den Legasthenikern ein Sicherheitsgefühl vermitteln kann. Außerdem verwendet sie häufig visuelle Hilfsmittel, vor allem bei Artikeln, was allen Schülern, insbesondere aber Legasthenikern, hilft.

Bei Legasthenikern sieht sie ein besonderes Potenzial im Interesse der Schüler. *„Wenn man zu einem Thema kommt, das ihn persönlich anspricht, ist die Leistungsverbesserung viel ausgeprägter als bei einem Lernenden ohne Schwierigkeiten. Wenn wir bei Nicht-Legasthenikern zu einem Thema kommen, das interessant ist oder das er mag, kann es zu einer leichten Steigerung der Lernaktivität kommen, aber vielleicht nicht so deutlich wie bei einem Kind mit Legasthenie oder Dysgraphie. Dort ist die Motivationskraft bei Themen, die interessant sind oder die der Legastheniker für wichtig hält oder mag, besonders stark.“*

Ihre **pädagogische Einstellung** basiert auf dem Motto: *„Man muss bei jeder Aufgabe mitmachen, denn es geht nicht, dass etwas nicht gemacht wird. Es ist jedoch möglich, die Aufgabe anders zu lösen.“* Jeder muss also mit der Gruppe Schritt halten, an den gleichen Themen arbeiten, den gleichen Stoff lernen, dabei kann aber differenziert werden. Die Differenzierung kann durch das Lesen längerer Texte zu Hause, durch das Lesen leichter oder kürzerer Texte zum selben Thema oder durch die Bewältigung von weniger Aufgaben in einer gegebenen Zeit erreicht werden.

Darüber hinaus sollen individuelle Lösungswege für individuelle Schwierigkeiten gefunden werden. In der Regel vermittelt die Lehrerin zusätzliche, auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnittene Übungsmöglichkeiten beispielsweise für Drills, Sprechen oder für das Lernen im Internet. Insbesondere Legastheniker kommen oft mit Problemen im

Zusammenhang mit Vokabellernen zu ihr. In diesem Fall probieren sie 4-6 Lerntechniken gemeinsam aus.

5.5.3.4 Unterrichtsbeobachtung

In Csabas Fall gab es zwei Unterrichtsbeobachtungen, weil die Gruppe relativ groß war, so dass pro Person weniger Redezeit zur Verfügung stand. Im Unterricht arbeiteten sie mit dem Buch *Aspekte junior C1*, in dem aktuellen Modul ging es um das Thema Gesundheit. In der ersten Stunde waren 15 und in der zweiten Stunde 18 Schüler anwesend.

Beide Unterrichtsstunden waren textbasiert, d. h. sie gingen von Texten aus. In der ersten Stunde wurde ein Text über Bioprodukte behandelt, den die Schüler bereits zu Hause gelesen hatten. Der Schwerpunkt der Stunde lag auf der Entwicklung und Förderung des strategischen Umgangs mit Texten. Zunächst sollten die Schüler in Partnerarbeit Stichpunkte vom Text ergänzen, um den Hauptgedanken hervorzuheben. Dann stellte die Lehrerin weitere Fragen zum Text, deren Beantwortung Interpretation und Inferenzbildung erforderte. Auch andere Fähigkeiten (d. h. Hörverständnis und Grammatikkenntnisse) wurden auf das Thema bezogen weiterentwickelt.

In der zweiten Stunde ging es um die Wortschatzentwicklung und die Textproduktion. Dabei wurden ein zu Hause gelesener Text über Castingshows und ein im Unterricht gesehener Videoclip (von der Show *Germany's Next Topmodel*) aufeinander bezogen. Die im Unterricht behandelte Textsorte war die Kritik, durch die Beobachtung der Redemittel im Text wurden die Schüler auf die selbstständige Textproduktion vorbereitet.

In beiden Stunden hörten die Schüler aktiv zu, arbeiteten fleißig und meldeten sich freiwillig. Die Lehrerin ermunterte die Lernenden und behandelte sie als Partner. Wenn die Lösungen nicht übereinstimmten, wurde die alternative Antwort nach einer überzeugenden Begründung akzeptiert.

Csaba sprach in beiden Stunden nicht viel, aber er schien dem Unterricht folgen zu können. Er arbeitete langsamer mit seinem Partner, sie konnten die Aufgabe nicht rechtzeitig beenden. Bei einer Aufgabe wies sein Partner erst nach einigen Minuten darauf hin, dass die Stichpunkte an der Tafel standen. Während der ersten Stunde meldete er sich mehrmals selbst zu Wort, aber in der zweiten Stunde sprach er nur einmal, als er laut lesen sollte. Er las die Sätze langsam, aber ohne Fehler.

5.5.3.5 Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 3

Im Allgemeinen ist Csaba motiviert, Deutsch zu lernen, auch wenn er glaubt, dass seine Kenntnisse nicht umfassend genug sind. Es ist jedoch wichtig, dass er so viele Erfolgserlebnisse wie möglich hat und mit der Gruppe Schritt hält, sonst besteht die Gefahr, aus Frustration die Motivation zu verlieren.

Nach den Erfahrungen der Lehrerin können **die größten Probleme von Legasthenikern** auf der emotionalen Ebene liegen. Ihre anderen Schwierigkeiten treten oft auch bei anderen Sprachlernern auf, sind aber ausgeprägter und sie brauchen im Allgemeinen mehr Zeit. Sie können auch besondere Schwierigkeiten mit dem Vokabellernen und der Phonem-Graphem-Korrespondenz haben, was zum falschen Notieren der Wörter führt. Csabas besondere Schwierigkeit liegt im Bereich der Rechtschreibung.

Die Lehrerin nimmt bewusst ihre **didaktische Einstellung** wahr. Sie behält die Lernerorientierung im Auge, weshalb sie großen Wert darauf legt, die Lernenden kennenzulernen und ihre Interessen einzubeziehen, was auch für die Aufrechterhaltung der Motivation von Legasthenikern sorgen kann. Hinsichtlich der Lernerorientierung differenziert sie auch nach den individuellen Bedürfnissen. Darüber hinaus ist ihr die Inhaltsorientierung wichtig, mit einem starken Fokus auf Texte und die Entwicklung von Textkompetenz.

Schließlich sind Toleranz und Hilfsbereitschaft für die Lehrerin wichtige Werte im Unterricht. Wenn der Legastheniker mehr Zeit bekommt, hat er die Möglichkeit, den Text und seine Lösungen mehrmals durchzulesen, was zu besseren Ergebnissen und weniger Frustration führen kann.

5.5.4 Fall 4

Bei dem vierten Fall fand das Schülerinterview mit Dávid am 03. Mai 2024 statt. Am 13. Mai 2024 erfolgte die Unterrichtsbeobachtung. Das Interview mit der Lehrerin wurde am 6. Juni geführt. Im Mai 2024 absolvierte Dávid einen Leseverständnistest, aber das retrospektive Interview konnte nicht rechtzeitig durchgeführt werden, so dass die Datenerhebung mit dem Schüler am 04. Dezember 2024 mit einem neuen Test wiederholt wurde.

5.5.4.1 Schülerinterview

Dávid begann in der neunten Klasse mit drei Unterrichtsstunden pro Woche Deutsch zu lernen, ist also Anfänger. Die Sprache findet er noch schwierig, es gibt einiges, was er nicht versteht, aber es gibt auch interessante Themen und er erkundet die neue Sprache gerne. Er entschied

sich aus praktischen Gründen für Deutsch, da es in den Nachbarländern weiter verbreitet ist als romanische Sprachen.

Ungefähr in der fünften Klasse wurde er aufgrund von Leseproblemen getestet und mit Dyslexie diagnostiziert. Seine Familie ist sehr verständnisvoll und unterstützt ihn bei seinen Schwierigkeiten, seine Mutter und seine drei Geschwister haben ebenfalls Dyslexie. Er erklärte, dass jedes Familienmitglied auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Seine Schwester zum Beispiel verwechselt ähnliche Dinge (z. B. Ketchup, Senf und Mayonnaise), und er und seine beiden Brüder lesen langsamer und verlesen oft. Seine Mutter kompensiert sehr erfolgreich ihre Schwierigkeiten, sie hat kaum noch Symptome und arbeitet als Sonderpädagogin.

Dávid hat eine neutrale, leicht negative Einstellung zu seiner Lernstörung. *„Ich habe nicht das Gefühl, dass sie mich in irgendeiner Weise einschränkt oder mich so behindert, dass ich nichts dagegen tun kann. Und in der Tat ist mein Umfeld nicht diskriminierend.“*

Dennoch ist seine Situation schwieriger als die der Nicht-Legastheniker, insbesondere beim Sprachenlernen, da er in mehreren Bereichen **Schwierigkeiten** hat. Seine größten Schwierigkeiten betreffen die **Schriftsprache**. Er liest langsamer und missversteht manchmal Gelesenes wegen Fehllesungen. Abgesehen von Fehllesungen hat er keine besonderen Probleme mit dem Leseverständnis. *„Eigentlich verstehe ich die meisten Texte, so gut wie nötig. Ich kann die Puzzleteile zusammenfügen, ich verstehe sie bis zu einem gewissen Grad.“* Der produktive Umgang mit der Schriftsprache stellt für Dávid eine noch größere Schwierigkeit dar. Er findet das Schreiben und die Satzbildung im Deutschen schwierig, weil vieles voneinander abhängt. Allerdings findet er die Rechtschreibung im Deutschen berechenbarer als im Englischen.

Das Vokabellernen fällt ihm besonders schwer, wenn er sich Wörter merken muss, deren Schreibweise oder Bedeutung er nicht so sicher kennt. Abgesehen von einigen allgemeinen Problemen kann er Grammatikregeln nach dem Lernen gut anwenden.

Sein Lieblingsbereich ist der mündliche Sprachgebrauch. *„Ich lerne hauptsächlich durch Zuhören, das hilft mir am meisten.“* Deshalb ist es ihm unerlässlich, im Unterricht aufzupassen. Seine Deutschlehrerin spricht im Unterricht grundsätzlich auf Deutsch, was ihm aufgrund seines Lernstils eine besondere Hilfe ist. Darüber hinaus hilft es ihm beim Vokabellernen, Wörter laut auszusprechen.

Er versucht, seine Leseschwäche durch ein langsames Lesetempo **auszugleichen**, denn wenn er schnell liest, kommen immer Fehllesungen vor. Neben der lauten Aussprache lernt er oft Wörter, indem er sie mit ungarischen oder englischen Wörtern verknüpft.

Er hat das Gefühl, dass das Deutschlernen durch seine Legasthenie eher behindert wird als das Englischlernen. Aber das mag daran liegen, dass er mehr Erfahrung mit dem Englischen hat und daran gewöhnt ist.

5.5.4.2 Leseverständnistest und retrospektives Interview

Dávid und die Kontrollperson gaben beim Leseverständnistest die gleiche Anzahl an richtigen Antworten. Unterschiede gab es in der Anzahl der Rechtschreibfehler und in der Leistung bei der letzten Aufgabe, bei der Dávid besser abschnitt.

Insgesamt gelang es Dávid, den Text zu verstehen, aber die unbekannten Wörter, insbesondere der Ausdruck „*Ganztagsschule*“, erschwerten das Verständnis. Außerdem verstand er manchmal bei längeren Sätzen die Beziehung zwischen den Wörtern nicht. Er versuchte, diese Schwierigkeiten mit Hilfe des Kontextes zu überwinden.

Dávid löste die Aufgaben gut, handelte bewusst und setzte Strategien ein. In den ersten beiden Aufgaben stützte er auf die Schlüsselwörter und dann las und interpretierte er die passende Textpassage noch einmal. Bei der dritten und vierten Aufgabe verließ er sich auf den Kontext. Ein Fehler bei den W-Fragen resultierte aus der Vermischung von dem deutschen Fragewort „wo“ und dem englischen „who“. Bei der vierten Aufgabe verwendete er zusätzliche Strategien zur Erschließung der Bedeutung der verschiedenen Wörter. Als er über das Wort „*Ganztagsschule*“ nachdachte, berücksichtigte er den Sinn des ganzen Textes. Im Interview korrigierte er sich und gab die richtige Bedeutung an, die er auch für logischer hielt. Bei dem Wort „*Freizeitangebot*“ durchlief er einen komplexen Denkvorgang: *„Ich kannte das Wort „Freizeit“, also „szabadidő“. Und dann kommt eine Aufzählung von Tätigkeiten, die man in seiner Freizeit tun kann. Und es ist ein Nomen, also dachte ich, dass es eine Art „foglalkozás“ oder „szabadidős foglalkozás“ ist.“*

Die letzte Aufgabe empfand Dávid als die schwierigste. Vor allem, weil er Wörter und Strukturen einsetzen musste, mit denen er weniger vertraut war, wie z. B. Konjunktionen. Dennoch gelang seine Textproduktion gut, wie es aus der Abbildung 9 hervorgeht. Er verwendete auch komplexe Strukturen wie Unterordnungen. Im Gegensatz dazu benutzte die Kontrollperson nur die Konjunktion „und“.

9. Abbildung:
Textproduktion im Fall 4
Eigene Quelle

Ich besuche Trefort, wo ich einmal 1 und Dienstag 7 Uhr haben.
Mein Lieblingsfach ist Deutsch weil ich das interessanteste finde.
Ich liebe auch meine Schule, weil ich viel gute Freunde haben.
Ich habe Schule am Montag.

Dávid hatte bei den Schreibaufgaben deutlich mehr Rechtschreibfehler als die Kontrollperson. Die häufigsten Fehler sind auf der Abbildung 10 zu sehen. Typische Fehler waren fehlende Umlaute und Kleinschreibung von Substantiven. Darüber hinaus wurden an einigen Stellen Buchstaben weggelassen (*Sculer* und *Liblingsfach*).

10. Abbildung:
Schreibaufgabe im Fall 4
Eigene Quelle

2. Beantworte die Fragen in ganzen Sätzen mit Hilfe des Textes.

1) Wo gibt es nur wenige Ganztagschulen?

Es gibt nur Ganztagschulen in Ost-Berlin.
Frankreich und Spanien

2) Wie lange bleiben die deutschen Ganztagschüler in der Schule?

Die Schüler bleiben in der Schule von morgen bis 16 Uhr.

3) Wer hilft den Schülern bei den Hausaufgaben?

Schülern helfen andere Schüler, mit Hausaufgabe.

4) Was können ausländische Schüler am Nachmittag üben?

Ausländische Schüler können noch ein bisschen Deutsch lernen.

5) Warum haben die Ganztagschüler oft bessere Noten?

Ganztagschüler haben bessere Noten, weil sie dort mehr lernen.

Über textgrammatische Mittel denkt Dávid auf eine Weise nach, die seinem Niveau angemessen ist. Er ist der Meinung, dass Tempusformen zum Verständnis beitragen, indem sie bei der Herstellung einer chronologischen Ordnung helfen. Er glaubt jedoch, dass Texte mit konkreten Zeitangaben leichter zu verstehen wären. Er sieht die Rolle der Pronomen als Verbindungselemente von Satzteilen und Sätzen. Schließlich zeigen Konnektoren verschiedene Beziehungen (z. B. kausale oder temporale) auf.

5.5.4.3 Lehrerinterview

Die Deutschlehrerin von Dávid ist neu im Beruf, sie arbeitet erst seit einem Jahr im Gymnasium. Lernstörungen traten bereits in ihrer Lehrerausbildung auf, aber ihre Förderung im Unterricht wurde nicht angesprochen. Sie belegte jedoch einen Kurs über Sprachenlernen und Dyslexie und über ihre Unterstützung im Klassenzimmer. Sie sprach auch mit Kollegen über die Schwierigkeiten und Förderung von Legasthenikern. Sie fühlt sich nicht sicher, was den Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf oder Legasthenie angeht.

Sie begegnete noch nicht vielen Legasthenikern und hat oft das Gefühl, dass es schwierig ist, Dyslexie z. B. von einer Aufmerksamkeitsstörung zu unterscheiden, da ihre Symptome im Unterricht oft ähnlich aussehen.

Der Lehrerin zufolge können Legastheniker **besondere Schwierigkeiten** bei sämtlichen Aufgaben im Zusammenhang mit dem **Lesen und Schreiben**. Die Zusammenführung von Buchstaben und Lauten kann ihnen dabei deutlich schwerer fallen. In der Anfangsphase arbeiten sie mit kürzeren Texten mit verschiedenen Hilfselementen, aber später verschwinden diese zum Teil und die Texte werden länger und komplexer, was ihre Situation weiter erschweren kann. Ihre Schwierigkeiten schlagen sich häufig in einem langsameren **Arbeitstempo** nieder, so dass sie mehr Zeit für die gleiche Aufgabe benötigen. Diese Umstände sind für sie äußerst **frustrierend**.

Andererseits verfügen Legastheniker möglicherweise über **Stärken**, die ihnen beim Sprachenlernen zugutekommen und sogar die Arbeit der Gruppe unterstützen können. Dávid ist beispielsweise besonders gut in Hörverständnis und hat eine gute Aussprache. Die Lehrerin ist der Ansicht, dass auch andere Legastheniker Stärken in der mündlichen Kommunikation aufweisen können. Sie sieht ihre Stärke auch darin, dass *„wenn es ein Problem gibt, das gemeinsam gelöst werden muss, das kreativ gelöst werden muss, weiß ich, dass sie das gut können. Diese **Kreativität** ist also auch eine Eigenschaft von Legasthenikern. Das ist nicht unbedingt sprachlich, aber ihre sprachliche Kreativität ist auch groß, und ihre Problemlösungsfähigkeit, die sehr gut ist, die können sie in der Gruppe nutzen.“*

Außerdem können sie, wie Dávid, ihre Schwierigkeiten oft durch ihre hohe Intelligenz **kompensieren**. Dávid ist auch sehr engagiert und fleißig im Deutschunterricht, er möchte unbedingt mit der Gruppe Schritt halten und keine Aufgaben verpassen.

Um den legasthenen Schülern die Arbeit zu erleichtern, versucht die Lehrerin, auf verschiedene Formatierungsmerkmale zu achten. Beispiele dafür sind die Verwendung von serifenlosen Schriftarten, linksbündigem Text, dunkelgrauer Schrift, leicht gefärbtem Blatt und visuellen Hilfsmitteln (z. B. Bilder). Wenn sie keinen Lehrbuchtext verwendet, gliedert sie den Text in kleinere Einheiten und gibt ihnen Überschriften.

Darüber hinaus ist es aufgrund ihrer besonderen Schwierigkeiten wichtig, sie zu motivieren und häufige Wiederholungen einzubauen, was zum Beispiel durch multisensorische, spielerische und erlebnisorientierte Aufgaben erreicht werden kann. Es ist jedoch wichtig, das Gleichgewicht zu finden, damit es nicht zu viel wird.

Für die Lehrerin ist die Differenzierung beim Unterricht von Legasthenikern von besonderer Bedeutung. Eine Möglichkeit dafür ist die Flexibilität bei der Bewertung. Sie versucht für Legastheniker öfter mündliche Präsentationen oder mündliches Arbeiten zu ermöglichen. Auch bei der Benotung von Vokabeltests ist sie weniger streng. Wenn das geschriebene Wort erkennbar ist oder dessen Aussprache gefolgt wird, wird die Lösung akzeptiert. Sie ist jedoch der Meinung, dass es für die Entwicklung der Schüler wichtig ist, sich trotz der Schwierigkeiten weiter zu bemühen. *„Ich denke, dass Dávid oder ein Legastheniker, solange er nicht zu frustriert über die zu leistende Arbeit ist, sich dadurch verbessern wird. Auch wenn es langsamer geht oder schwierig ist. Wenn er es jedoch nicht tut, z. B. keine Vokabeltests schreibt, oder ich würde von ihm keine Aufsätze erwarten, wird er sich sicherlich nicht verbessern.“*

5.5.4.4 Unterrichtsbeobachtung

Im Zentrum der beobachteten Stunde stand die Einführung und Übung des Perfekts. Zusätzlich zum Lehrwerk *Klasse! A1* wurde ein von der Lehrerin vorbereitetes Übersichtsblatt über die Vergangenheitsform bearbeitet. An dem Unterricht nahmen 14 Lernende teil.

In der Einstiegsphase wurde der Wortschatz der vorherigen Lektion gemeinsam wiederholt. Dabei benutzte die Lehrerin einen Ball, um die Kinder nach Wörtern zu fragen. Dadurch wurde auch die Bewegung in die Wiederholung einbezogen.

Bei der Einführung der neuen Tempusform entdeckten die Schüler selbst die Regeln für die Bildung anhand von Beispielsätzen. Nachdem sie die wichtigsten Regeln besprochen hatten, übten sie anhand der Übungen im Lehrbuch. Als Hausaufgabe sollen die Schüler zehn

Beispielsätze schreiben. Bei der Erteilung der Hausaufgabe betonte die Lehrerin, dass die Sätze am besten persönlich sein, ihre eigenen Interessen beinhalten und für sie interessant sein sollten.

Die Schüler waren sehr engagiert, und einige von ihnen waren besonders eifrig dabei, sich zu Wort zu melden. Die Lehrerin setzte auch durchgehend positive Verstärkung (d. h. Zustimmung, Lob, Lächeln) ein.

Dávid konnte dem Unterricht die ganze Zeit über folgen und arbeitete aktiv mit. Er meldete sich freiwillig bei der Besprechung der Lösungen und nickte oft.

5.5.4.5 Integrierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse zum Fall 4

Dávid ist ein motivierter und fleißiger Sprachlerner, und solange er nicht zu frustriert über seine Schwierigkeiten wird, ist seine Einstellung zum Lernen nicht gefährdet. Trotz seiner Dyslexie ist er ein erfolgreicher Sprachbenutzer, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass er sich seiner Schwierigkeiten bewusst ist. Er ist in der Lage, komplex und strategisch zu denken.

Die größte **Schwierigkeit** von Dávid liegt in der Rechtschreibung, was vor allem von der erschwerten Phonem-Graphem-Korrespondenz herzuleiten ist. Darüber hinaus ist es für alle Legastheniker von zentraler Bedeutung, genügend Zeit zu bekommen, damit sie nicht überhastet und frustriert werden.

Viele Legastheniker, wie auch Dávid, verbergen ihre Schwierigkeiten oft mit ihrer hohen Intelligenz. Außerdem fand er den Lernweg, der zu den besten Ergebnissen führt und lernt auditiv. Er ist sich nicht nur seiner Schwierigkeiten bewusst, sondern auch seiner Lernmethoden.

Dávids Lehrerin denkt reflektiert über den Unterricht und den integrierten Unterricht von Legasthenikern. Sie unterrichtet lernerorientiert, berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Schüler und setzt daher Differenzierung ein. Differenzierung kann auf verschiedene Weise erfolgen, in Dávids Fall geschieht dies in der Form der Beurteilung. Bei der Wahl der richtigen Methode berücksichtigt sie auch die Emotionen der Schüler, damit ein Gesichtsverlust in der Gruppe verhindert wird.

Sie wendet multisensorische und erlebnisorientierte Aufgaben an, wie auch in der beobachteten Stunde, um das Lernen zu erleichtern und zu optimieren. Dies kommt allen Schülern zugute, kann den Lernprozess fördern, die Lernenden motivieren und sich für Legastheniker sogar noch positiver auswirken.

5.5.5 Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede

Nach einer detaillierten Analyse der einzelnen Fälle werden im folgenden Abschnitt die Erkenntnisse der Fälle verglichen, um allgemeine Tendenzen bei den spezifischen Schwierigkeiten von Legasthenikern zu ermitteln, um festzustellen, inwieweit sich diese von denen von Nicht-Legasthenikern unterscheiden, und um schließlich die entsprechenden Einstellungen des Lehrers beim Unterricht von Legasthenikern zu beleuchten.

Die aus den vier vorgestellten Fällen gewonnenen Erkenntnisse spiegeln die im theoretischen Teil der Arbeit dargelegte Feststellung wider, dass Dyslexie unterschiedliche Erscheinungsformen und Symptome hat. Nach der Untersuchung der vier Fälle lässt sich feststellen, dass viele Gemeinsamkeiten vorhanden sind, aber die einzelnen Fälle haben auch spezifische Züge. Im Folgenden findet sich ein Überblick über die in den vier Fällen am stärksten ausgeprägten Schwierigkeiten der Legastheniker.

Legastheniker sind nach der Meinung der Testpersonen und ihrer Lehrerinnen mit der **Schriftsprache** am meisten überfordert. Der Grund für die Symptome in diesem Bereich könnte in der **Schwierigkeit der Phonem-Graphem-Zuordnung** liegen. Diese Schwierigkeit kann möglicherweise auf einen Mangel an phonologischem Bewusstsein oder auf Schwierigkeiten bei der auditiven Verarbeitung zurückgeführt werden (siehe S. 29). Infolgedessen kann es zu **Problemen bei der Aussprache oder schriftlichen Wiedergabe des Gehörten** kommen. Es kann von Person zu Person unterschiedlich sein, in welche Richtung diese Schwierigkeiten auftreten, z. B. bei Anna bei der Aussprache und bei Dávid beim Schreiben. Besondere Schwierigkeiten im Deutschen können bei **Diphthongen** und **Umlauten** auftreten. Darüber hinaus können **weitere Rechtschreibschwierigkeiten** bestehen, insbesondere bei Personen mit einer isolierten Rechtschreibstörung. Zu den typischen Fehlern gehören das Auslassen oder Vertauschen von Buchstaben oder Silben und – im Falle des Deutschen – die Verwechslung von Groß- und Kleinbuchstaben.

Daraus ergeben sich auch oft **Probleme beim Vokabellernen** wegen des falschen Notierens oder der Sicherheit bei der Aussprache. Als weitere Gründe für Schwierigkeiten beim Vokabellernen können ein eingeschränkter Wortschatz in der Muttersprache oder mangelnde Routine beim Lesen betrachtet werden. Eine spezifische Schwierigkeit tritt beim Erlernen der Artikel der Substantive, wie es in den Fällen von Anna und Csaba hervorgehoben wurde.

Ein weiterer Grund für Schwierigkeiten mit der Schriftsprache können Probleme bei der Entwicklung der Leseflüssigkeit sein, die zu einem **langsameren Lesetempo** oder zu **Fehllesungen** führen können (siehe S. 22).

Ein weiteres häufiges Problem beim Lesen ist das **schwache Leseverständnis**, das besonders bei den ersten zwei Probanden charakteristisch ist. Dafür kann es verschiedene Gründe geben, zum Beispiel beschränkter Wortschatz, Fehllösungen, fehlende strategische Vorgehensweise oder Aufmerksamkeitsdefizite.

Legastheniker können aufgrund dieser Schwierigkeiten besondere **Schwierigkeiten auf emotionaler Ebene** haben. Das Gefühl der Frustration ist ein gemeinsames Phänomen, das von drei Lehrerinnen und zwei Schülern hervorgehoben wurde. Dies ist ein schwerwiegendes Problem, da auch emotionale Faktoren eine wichtige Rolle für den Sprachlernerfolg spielen. Emotionen können auch durch andere Umweltfaktoren beeinflusst werden, wie z. B. Stress in der Familie aufgrund der späten Diagnose im Fall von Anna und Schmerzen aufgrund mangelnder familiärer Unterstützung im Fall von Csaba.

Fast alle von den legasthenen Schülern erwähnten Schwierigkeiten können auch bei Nicht-Betroffenen auftreten, aber wie die Lehrerin von Csaba erklärte, treten diese bei Legasthenikern kumulativ und oft stark ausgeprägt auf.

Alle untersuchten Legastheniker setzen unterschiedliche **Kompensationsmittel** ein. Was alle vier gemeinsam haben, ist, dass ihre hohe **Intelligenz** einige ihrer Schwierigkeiten ausgleicht. Wie bereits festgestellt (siehe S. 31–32), neigen Legastheniker zu einer **Dominanz der rechten Gehirnhälfte**, so dass sie über viele damit verbundenen überdurchschnittlichen Fähigkeiten und Ressourcen verfügen. Für Anna sind Visualität und die Verwendung von Farben beim Lernen von großer Bedeutung, daneben verbindet sie manchmal Wörter mit bestimmten Orten. Bence verknüpft den Lernstoff mit Bewegungen und interessiert sich für kreative Aktivitäten wie Zeichnen. Dávid lernt über das Hören und Sprechen und hat eine gute Aussprache, die mit einem Gefühl für den Rhythmus der Sprache verbunden ist. Wie von den Lehrerinnen hervorgehoben wurde, sind diese und weitere **individuellen Stärken** (z. B. logisches Denken, Empathie) wichtige Hilfsmittel für Legastheniker, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Es kann außerdem von Nutzen sein, wenn sich die Schüler ihres **Lerntyps** bewusst sind. So ist Anna in erster Linie eine visuelle Lernerin, Bence ein kognitiver und haptisch-motorischer Lerner, Csaba ein haptisch-motorischer Lerner und Dávid ein auditiver Lerner. Darüber hinaus helfen zusätzliche **Wiederholung und Übung** allen beteiligten Legasthenikern. Die ersten drei Personen haben bzw. hatten alle Privatdeutschlehrer, und Bence und Dávid besuchten einen Sonderpädagogen, bei dem sie ihren aus der Legasthenie resultierenden Teilleistungsstörungen entgegenwirkten. Letztens konnten diese legasthenen Schüler Lernerfolge erzielen, indem sie ihre Schwierigkeiten durch herausragende Motivation und Fleiß kompensierten.

Aus Sicht der Lehrerperspektive sind **Individualisierung** sowie **Inhalts- und Themenorientierung** im integrierten Unterricht für Legastheniker von entscheidender Bedeutung. Wie bei der Erörterung der Leitprinzipien des heutigen Fremdsprachenunterrichts (siehe S. 8–11) hervorgehoben, umfasst das Prinzip der Individualisierung auch die **Differenzierung** und **Lernerorientierung**. Zur Verwirklichung der Individualisierung ist es unerlässlich, die Lernenden kennenzulernen, einschließlich ihrer Interessen, Stärken, Schwierigkeiten und Bedürfnisse. Alle vier Lehrerinnen haben eine gute Beziehung zu ihren Schülern und kennen sie gut, so dass sie eine individuelle Förderung anbieten können. Die Differenzierung kann auf verschiedene Weise erfolgen, wobei es wichtig ist, die Persönlichkeit der Schüler zu berücksichtigen. Dávid möchte mit der Gruppe mithalten und die gleichen Aufgaben bewältigen, daher differenziert seine Lehrerin nur bei der Bewertung. Annas Lehrerin achtet besonders auf die Interessen ihrer Schüler und bringt daher oft anhand den Schülerinteressen ausgewählte Texte in den Unterricht ein. Auch bei der Gruppenarbeit differenziert sie häufig, indem sie den Schülern eine Rolle zuweist, in der sie ihre Stärken zeigen können. Die Lehrerinnen von Bence und Csaba gewährt den Schülern, die Schwierigkeiten haben, meistens entweder mehr Zeit oder weniger Aufgaben oder sogar einen anderen Text im selben Thema.

Der enge Zusammenhang zwischen **Inhaltsorientierung** und Textarbeit wurde ebenfalls bereits angesprochen. Für die Umsetzung der Inhaltsorientierung ist es notwendig, die Lernenden zu kennen. Eine emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit dem Text kann nur durch Inhalte und Themen erreicht werden, die der Lebenswelt der Schüler nahestehen. Darüber hinaus sind schriftliche und mündliche Texte wesentlich für die Entwicklung von Handlungskompetenz der Lernenden, so dass die gezielte Förderung von Textkompetenz unerlässlich ist. Alle beteiligten Legastheniker wiesen darauf hin, dass die Arbeit an einem interessanten Thema besonders wichtig sei, um die Motivation zu aufrechterhalten. Die Lehrerinnen betonten ebenfalls die Wichtigkeit des Kennenlernens der Schüler und der Wahl relevanter Texte, was für alle Schüler wichtig ist, jedoch noch entscheidender für Legastheniker. Alle Lehrerinnen arbeiten im Deutschunterricht mit authentischen und literarischen Texten, aber die Lehrerinnen von Anna und Csaba legen besonderen Wert auf die Entwicklung der Textkompetenz.

Bei der Erörterung der Lerntheorien (siehe S. 19) wurde darauf hingewiesen, dass der heutige Sprachunterricht hauptsächlich auf den konstruktivistischen und konnektionistischen Theorien beruht. Bei diesen wird der **Schülerautonomie** eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Lernenden nehmen aktiv am Lernprozess teil, wie Anna ständig Hypothesen

aufstellt und testet oder wie Dávid verschiedene, zum aktuellen Ziel angepasste Strategien anwendet.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, die spezifischen Merkmale des Deutschunterrichts und des Deutschlernens der Legastheniker zu untersuchen. Die Fachliteratur zur Legasthenie ist umfangreich, jedoch stammen die meisten Forschungsergebnisse von ausländischen Forschern, wobei sich die ungarische Forschung hauptsächlich auf das Englischlernen konzentriert, gelegentlich mit Einbeziehung des Deutschen. Die befragten Deutschlehrerinnen sind der Meinung, dass Dyslexie ein aktuelles Problem im Fremdsprachenunterricht ist, und keine von ihnen fühlt sich ausreichend auf den Umgang damit vorbereitet. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, diese Problematik anzugehen.

Legasthenie und Spracherwerb sind komplexe Themen, daher war es von großer Bedeutung, einen umfassenden Überblick über die bisherigen Ergebnisse und die noch vorhandenen Fragen in der Forschung zu geben. Im Anschluss an den theoretischen Überblick konzentrierte sich die Arbeit auf die Lernerfahrungen und spezifischen Schwierigkeiten ungarischer Legastheniker beim Deutschlernen und Deutschunterricht. Zur Verwirklichung der Ziele der qualitativ angelegten Forschung wurden vier Fallanalysen jeweils aus drei Perspektiven mit legasthenen Deutschlernern durchgeführt. Es wurde dabei von drei Hypothesen ausgegangen, die im Folgenden überprüft werden.

Die erste Hypothese besagt, dass Legastheniker in mehreren Sprachebenen besondere Schwierigkeiten haben können. Diese Hypothese wurde durch die Erfahrungen der befragten Legastheniker, ihrer Lehrerinnen und der Forscherin bestätigt. In Übereinstimmung mit früheren Forschungsergebnissen wurde festgestellt, dass die größten gemeinsamen **Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache** bestehen. Dabei handelt es sich um Probleme mit der **Rechtschreibung**, der **Aussprache** vor allem von Diphthongen und Umlauten, dem **Lesen** und dem **Leseverstehen**. Diese Schwierigkeiten können auf Defizite bei der phonologischen Verarbeitung und Bewusstheit zurückzuführen sein, die auch mit einem erschwerten **Vokabellernen** verbunden sind. Darüber hinaus wurden in allen Fällen die spezifischen Schwierigkeiten von Legasthenikern auf emotionaler Ebene stark betont. Zusätzlich zu den genannten Schwierigkeiten traten in jedem Fall auch individuelle Probleme auf.

Nach der zweiten Hypothese versuchen Legastheniker, ihre Sprachlern- und Sprachgebrauchsschwierigkeiten auf verschiedene Weise zu kompensieren (z.B. auf der Muttersprache, durch sprachliche Kreativität oder durch die Vorstellungskraft). Diesbezüglich zeigte sich, dass sie verschiedene **Kompensationsmittel** einsetzen, aber im Gegensatz zu den genannten Beispielen liegt das größte Potenzial in der hohen **Intelligenz** der untersuchten

Legasthener, der ständigen **Wiederholung und Übung** und ihren **individuellen Stärken**. Außerdem zeigten sie alle Fähigkeiten und Strategien, die mit der **Dominanz der rechten Gehirnhälfte** zusammenhängen und ebenfalls zum erfolgreichen Lernen beitragen können.

Die dritte Hypothese, die besagt, dass Binnendifferenzierung und individuelle Förderung beim Deutschunterricht mit Legasthenern besonders wichtig sind, betraf die Bedingungen für eine erfolgreiche Integration von Legasthenern im Unterricht. Die Hypothese kann als bestätigt angesehen werden, da die Unerlässlichkeit des Prinzips der **Individualisierung** festgestellt wurde. Alle an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte berücksichtigen die Bedingungen für die Umsetzung der Individualisierung, d. h. sie bieten einen **lernerorientierten Unterricht** an und sie setzen häufig verschiedene **Differenzierungsmaßnahmen** ein. Infolgedessen können die legasthenen Schüler trotz ihrer Schwierigkeiten mit der Gruppe Schritt halten. Die Hypothese muss jedoch durch ein zusätzliches Prinzip, die **Inhaltsorientierung**, ergänzt werden. Die Inhaltsorientierung und die gezielte Förderung der Textkompetenz sind aufgrund der besonderen Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache notwendig.

Mit dieser multiperspektivischen Untersuchung über legasthene Deutschlerner erhofft man sich einen Beitrag zum Verständnis der schulischen Situation der Legasthener in Ungarn. Die Untersuchung ergab, dass im Bereich des Unterrichts von Deutschen als Fremdsprache der Lernstörung in der Lehreraus- und -fortbildung nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird. Die Lehrer werden zumeist durch Selbststudium oder im Rahmen kollegialer Gespräche zum Thema geschult. Für die Zukunft könnte es eine Priorität sein, das Bewusstsein für Legasthenie unter Deutschlehrenden zu stärken.

7. Literaturverzeichnis

- APELTAUER, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15: Eine Einführung*. Langenscheidt.
- COSTARD, S. (2011). Der Leseerwerb. *Spektrum Patholinguistik*, 2011(4), S. 1–22.
- CSÉPE, V. (2002). A diszlexiakutatás dilemmái. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII(3), S. 465–483. <https://doi.org/10.1556/mpszle.57.2002.3.3>
- DECKE-CORNILL, H. & KÜSTER, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Narr.
- DOFF, S. (2016). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In BURWITZ-MELZER, E., MEHLHORN, G., RIEMER, C., BAUSCH, K. R. & KRUMM, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 320–325). A. Francke.
- EISENMANN, M. (2016). Binnendifferenzierung. In BURWITZ-MELZER, E., MEHLHORN, G., RIEMER, C., BAUSCH, K. R. & KRUMM, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 358–361). A. Francke.
- ENGELN, S. (2016). Zum Umgang mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht. Forschungsstand, theoretische Konzepte und Leitlinien für den Unterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), S. 227–253.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (05.01.2025)
- FAISTAUER, R. (1997). Prinzipien statt Methoden. In DE CILLIA, R., FISCHER, G. & ANZENGRUBER, G. (Hrsg.), *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Schulheft 88/1997. S. 21–29.
- FELD-KNAPP, I. (2012). Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In FELD-KNAPP, I. (Hrsg.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1) (S. 17–52). Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium.
- FELD-KNAPP, I. (2014). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In BASSOLA, P., DREWNOWSKA-VARGÁNÉ, E., KISPÁL, T., NÉMETH, J. & SCHEIBL, Gy. (Hrsg.), *Zugänge zum Text* (=Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3) (S. 127–150). Peter Lang.
- FELD-KNAPP, I. (2016). Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In FREUDENBERG-FINDEISEN, R. (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (= Thema Deutsch, Band 13, Reihe der Gesellschaft für deutsche Sprache) (S. 244–257). Georg Olms-Verlag.
- FLICK, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91976-8>
- FUNK, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In KRUMM, H. J., FANDRYCH, C., HUFISEN, B. & RIEMER, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1) (S. 940–952). De Gruyter.
- GALUSCHKA, K. & SCHULTE-KÖRNE, G. (2016). Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. *Deutsches Ärzteblatt*, 113(16), S. 279–286.
- GERLACH, D. (2019). *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht*. Narr.

- GROSSENBACHER, B., SAUER, E. & WOLFF, D. (2012). Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel Mille feuilles. *Babylonia*, 2012(1), S. 17–21.
- GYARMATHY, É. (2007). *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon.
- HUFEISEN, B. & RIEMER, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In KRUMM, H. J., FANDRYCH, C., HUFEISEN, B. & RIEMER, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1) (S. 738–753). De Gruyter.
- KLIPPEL, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In BURWITZ-MELZER, E., MEHLHORN, G., RIEMER, C., BAUSCH, K. R. & KRUMM, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 315–320). A. Francke.
- KOHLMANN, Á. (2010). Diszlexia és az idegennyelv-oktatás. *Iskolakultúra*, 2010(10), S. 38–48.
- KOHLMANN, Á. (2017). Wie können wir Legasthenikern im Fremdsprachenunterricht helfen? *Deutschunterricht für Ungarn*, 28(1), S. 32–49.
- KÖNIGS, G. F. (2010). Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In KRUMM, H. J., FANDRYCH, C., HUFEISEN, B. & RIEMER, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1) (S. 754–764). De Gruyter.
- KÖNIGS, G. F. (2016). Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In BURWITZ-MELZER, E., MEHLHORN, G., RIEMER, C., BAUSCH, K. R. & KRUMM, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 281–285). A. Francke.
- KORMOS, J. (2018). Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról. *Modern Nyelvoktatás*, 24(4), S. 35–45.
- KORMOS, J. & CSIZÉR, K. (2010). Idegennyelv-elsajátítás és a részképesség-zavarok kapcsolata: Definíciók és áttekintés. In KORMOS, J. & CSIZÉR, K. (szerk.), *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok* (S. 7–15). Eötvös.
- KORMOS, J. & MIKÓ, A. (2010). Diszlexia és az idegennyelv-tanulás folyamata. In KORMOS, J. & CSIZÉR, K. (szerk.), *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok* (S. 49–76). Eötvös.
- KURUCZ, T. (24.10.2024). *Friss HVG-rangsor: trónfosztás az élen, megvan melyik középiskola lett Magyarországon a legjobb*.
https://eduline.hu/kozoktatasi/20241015_legjobb_kozepiskolak_HVG_kozepiskolai_rangsor_2025 (05.01.2025)
- KRUMM, H. J. (2010). Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In KRUMM, H. J., FANDRYCH, C., HUFEISEN, B. & RIEMER, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1) (S. 907–921). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240245>
- LINDBERG, S. (2021). Ursachen der Lese-Rechtschreibstörung. In MAYER, A. (Hrsg.) *Lese-Rechtschreib-störungen (LRS)* (S. 53–66). Reinhardt.
- MARTINEZ, H. (2016). Lernerperspektive und Lernerorientierung. In BURWITZ-MELZER, E., MEHLHORN, G., RIEMER, C., BAUSCH, K. R. & KRUMM, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 241–247). A. Francke.
- MAYER, A. (2021). *Lese-Rechtschreib-störungen (LRS)*. Reinhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838588032>
- MAYER, A. (2022). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. Reinhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838588032>

- MEIXNER, I. (1993). *A diszlexia prevenció, reeducáció módszer.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- MEIXNER, I. & JUSTNÉ KÉRY, H. (1967). *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai* (=Pszichológia a gyakorlatban 10). Akadémiai Kiadó.
- PERGE, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung). Eötvös-József-Collegium.
- ROMONATH, R. (2006). Fremdsprachen lernen bei Legasthenie. *Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie*, 4, S. 21–31.
- SCHULTE-KÖRNE, G. & REMSCHMIDT, H. (2003). Legasthenie – Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. *Deutsches Ärzteblatt*, 100(7), S. 396–406.
- SURKAMP, C. (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe.* Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04474-7>
- SMYTHE, I. & GYARMATHY, É. (2006). Was ist Legasthenie? In ADysTrain (Hrsg.), *Legasthenie bei jungen Erwachsenen. 12 Handbücher.* S. 5–37.
- TÁRNOK, Zs. & GULYÁS, B. (2002). A diszlexia jelensége és lehetséges magyarázatai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII(3), S. 485–497. <https://doi.org/10.1556/mpszle.57.2002.3.4>
- WIRTZ, Markus A. (Hrsg.) (2021): *Dorsch. Lexikon der Psychologie.* Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/> (06.01.2025)

8. Anhang

Anhang 1: Schölerinterview

I. Demográfiai adatok

1. Életkor, osztály, iskola

II. A tanuló személyéről

1. Mit csinál szívesen szabadidőben? (*sorozat, film, olvasás, játék – más nyelven is? külföldi barátok?*)
2. Mi a kedvenc tantárgyad? Miért szereted?
3. Van olyan tantárgy, amit kevésbé szeretsz? Miért?
4. Szeretnél majd továbbtanulni? Ha igen, tudod már, hol és mit?
5. Beszél a magyaron kívül más nyelven is?
6. Mit gondolsz a német nyelvről? Szívesen tanulsz? Te választottad? Miért?
7. Vannak testvéreid?
8. Hogy viszonyul a családod a diszlexiához? Megértőek, segítőkészek veled?

III. A diszlexiáról

1. A családban van még valakinek diszlexiája? Esetleg diszgrafiája, diszkalkuliája?
2. Mikor diagnosztizáltak diszlexiával (esetleg diszgrafiával, diszkalkuliával)? Emlékszel, hogyan diagnosztizáltak, vizsgáltak meg?
3. Milyen jelei voltak nálad a diszlexiának? Mivel, mikor támadtak először nehézségek?
4. Vannak szerinted a diszlexia miatt a hétköznapi életben is nehézségeid?
5. Vannak nehézségeid a diszlexia miatt különböző iskolai tárgyak tanulásában?
6. Vannak szerinted a diszlexia miatt külön nehézségeid a nyelvtanulásban?
7. Milyen nehézségeid vannak a némettanulásban? (Ha beszélsz más nyelven, van-e különbség más idegen nyelv tanulásához képest?)
8. Támogatnak téged a diszlexiából adódó nehézségekkel való megküzdésben, fejlesztésben? Hol, ki, milyen formában?
9. Van valamilyen stratégiád, ami könnyíteni tud a helyzeteden? (Akár a te ötleted, akár más tanácsolta.)
10. Hogy érzed, hogy viszonyulnak a tanáraid, osztálytársaid a diszlexiához (amennyiben tudják)? Megértőek, segítőkészek veled?
11. Hogy viszonyul az iskola a diszlexiához? Kapsz szerinted elég segítséget?
12. Hogyan éled meg általában, hogy diszlexiás vagy? (Inkább pozitívan vagy negatívan, származik ebből előnyöd is?)

IV. Diszlexia a nyelvtanulásban

1. Mi a kedvenc területed, milyen feladatokat csinál szívesebben, mik mennek a legjobban?
2. A nyelvtanulás melyik része okozza számodra a legtöbb nehézséget?
3. Milyen élményeid vannak idegen nyelvű szövegek értésével?
4. Érzékel sz különbséget a szövegértésben akkor, hogyha újságcikket vagy irodalmi szöveget olvasol?
5. Látsz különbséget aközött, hogy milyen sebességgel olvasol anyanyelvi és idegen nyelvű szöveget?
6. Merülnek fel speciális problémák idegen nyelvű szöveg értelmezésekor, amelyeket anyanyelvi szöveg olvasásakor nem vagy nem annyira erősen tapasztalsz?
7. Hogyan tanulsz szavakat?
8. Hogyan tanulsz nyelvtani szabályokat?
9. Használ sz különböző tanulásmódszertani technikákat (pl. gondolattérkép, tanulókártyák, mnemotechnikák (pl. történetalkotás, kulcsszó, asszociáció, mozaikszó, Feynman módszer...)?

Anhang 2: Retrospektives Interview

1. Érdekesnek találtad a szöveget, a feladatokat?
2. Mit gondolsz, összességében jól értetted a szöveget, jól meg tudtad oldani a feladatokat?
3. Mi okozott nehézséget a szöveg olvasásakor?
4. Hogyan tudtál az olvasás közben felmerülő nehézséggel megbirkózni?
5. Mennyiben támogatta a szövegértést a szöveg időhasználata?
6. Mennyiben támogatták a szövegértést a szövegben megjelenő névmások? (pl. személyes névmás, vonatkozó névmás)
7. Hogyan segítették a szövegértést a szövegben megjelenő kötőszavak? (pl. dass, da, wenn, aber, und)
8. Melyik feladatot találtad a legkönnyebbnek, miért?
9. Melyik feladatot találtad a legnehezebbnek, miért?
10. Milyen stratégiát alkalmaztál az első feladat megoldásakor?
11. Hogyan jártál el a második feladatnál?
12. Mi segített a harmadik feladatnál a helyes jelentés kiválasztásában?
13. A szavak jelentésének magyarázatakor miért éppen az adott megoldási módot választottad?
14. Ha ismeretlen szavak voltak, mire támaszkodtál a jelentés kitalálásakor?
15. Az utolsó feladatnál mi okozott nehézséget a német nyelvű szövegalkotás során?

Anhang 3: Lehrerinterview

I. Felkészültség

1. Mióta tanít?
2. Tanított már SNI-s diákat?
3. Tanított már diszlexiás diákat?
4. Tanult erről (SNI, diszlexia)
 - az egyetemi képzés során,
 - továbbképzésen,
 - magánúton?
5. Összességében mennyire érzi magát felkészültnek SNI-s, azon belül is diszlexiás diákok oktatására, integrált oktatására?

II. Tapasztalatok

1. Mennyire gyakori jelenségnek látja a diszlexiát? Sok diszlexiás tanulóval találkozik?
2. Mik a legnagyobb nehézségek, kihívások, amelyekkel tanárként találkozik, hogyha diszlexiás tanuló(k) van(nak) a csoportban?
3. Mit tapasztalt, a diszlexiás diákok számára mi lehet a legnagyobb nehézség, kihívás az iskolai némettanulásban?
4. Milyen gyakori (véleménye szerint) diszlexiából adódó jelenségekkel találkozik némettanulóknál? (fonetika, morfológia, lexika, szintaxis, szövegértés, szövegalkotás, helyesírás + viselkedés)
5. Amikor szöveget választ ki németórára, figyelembe veszi a diszlexiás csoporttagot? Ha igen, hogyan befolyásolja ez a választást?
6. Mi a tapasztalata, ugyanúgy élük meg a diszlexiás tanulók egy újságcikk és egy irodalmi szöveg feldolgozását? Miben térhet el ez az élményük egy nem diszlexiás tanulóétól?
7. Szokott diszlexiás tanulókkal hangosan szöveget felolvastatni? Ha nem, miért nem? Ha igen, milyen gyakori különbségeket tapasztal egy nem diszlexiás hangos olvasásától?
8. Tapasztalatai szerint milyen hatással van a hangos olvasás a diszlexiások esetén a szövegértési folyamatra?
9. Van bevált módszere olyan csoportok tanítására, ahol diszlexiás tanuló is van?
10. Lát a diszlexiában olyan kihasználható erőforrást, amelynek akár hasznát is lehet venni a tanulásban?
11. Foglalkozik külön a diszlexiás tanulókkal? (különóra, plusz feladat, egyénre szabott feladat/tesztek...)
12. Ha nincs papírja a tanulónak, alkalmaz saját hatáskörben kedvezményeket/könnyítéseket?
13. Mennyire tartja célravezetőnek a mentességeket? Kéne más támogatás, kellene őket másból felmenteni?
14. Megfelelőnek találja az államilag támogatott tankönyveket/a könyvet, amiből most tanulnak diszlexiás tanulók számára is? Ha nem, mit változtatna, mit hiányol belőle?
15. Szokott keresni/találni az interneten segédanyagokat diszlexiás némettanulók számára? Ha igen, mi nyújtott eddig segítséget, mi az, amit hiányol?

Anhang 4: Leseverständnistest von Bence (Niveau B1)

Virtual Reality soll beim Sprachenlernen helfen

Die 13-jährige Lucy lernt Englisch in der virtuellen Zauberwerkstatt. Dass das Unterricht ist, vergessen die Kinder fast dabei.

Eigentlich klingt es mehr nach Computerspiel als nach Nachhilfe: „Du setzt dir die VR-Brille auf, gibst Name und Sitzungscode ein und dann wählst du deinen Charakter aus“, erzählt die 13-jährige Lucy von ihren Erfahrungen. Sie ist eine von 30 Schülerinnen und Schülern, die an der Testphase des neuen Programms vom Wiener Nachhilfe-Start-up GoStudent teilgenommen haben – begleitet von sechs Tutorinnen und Tutoren¹. Im Juni wurde das Programm („GoVR“) in Österreich, Deutschland und der Schweiz ausgerollt.



Zhiyucai, CC BY-SA 4.0, via Wikimedia Commons

Virtual Reality wird bald in den Klassenzimmern ankommen, die Nachhilfe mit Brille zu Hause ist in Österreich schon möglich.

Pokémon, Minecraft und VR

Seit 2018 bietet GoStudent Online-Einzelunterricht an, auch mit kreativen Hilfsmitteln: Mathe wird mit Minecraft, Englisch mit Fortnite gelernt. „Ich hab selbst beim Pokémon-Spielen am Gameboy Lesen gelernt“, erinnert sich Mitgründer Felix Ohswald. Schon 2020 entstand die Idee: „Seither gab es große Fortschritte, die Technik ist günstiger geworden.“ Derzeit kostet eine „Quest 2“-Brille von Meta rund 349,99 Euro. Nachhilfeschüler bekommen das Gerät zur Verfügung gestellt, eine VR-Einheit kostet rund 25 Euro.

Wie läuft der Unterricht ab?

Gruppen von drei bis fünf Schülern – jeder sitzt bei sich zu Hause – treffen sich in der virtuellen Realität: Lucy war zum Beispiel „auf einem Spielplatz,

¹ der Tutor = Lehrer und Ratgeber, Betreuer von Studierenden, Schüler(inne)n

in einem Restaurant und in einer Zauberwerkstatt. Das war sehr cool, das sah so aus wie bei Harry Potter! Es gab Zaubertränke, Kessel, und man konnte sich einen Zauberstab nehmen."

Jede Einheit beginne mit der Wiederholung der letzten Stunde, erklärt Tutorin Christina: „Dabei können wir sehen, dass sich die Kinder gut an den Stoff erinnern, ihn auch mit den besuchten Plätzen verbinden.“ Auch Wiederholungen während des Unterrichts sei wichtig, weil keine Notizen gemacht würden.

Sie selbst war zu Beginn skeptisch: "Ich konnte mir den VR-Unterricht nur schwer vorstellen! Was mich überrascht hat: Wie schnell die Schüler sich getraut haben zu sprechen. Sie konnten ihren Avatar wählen, sich verkleiden, - das war so natürlich und spielerisch für sie, dass sie, glaube ich, gar nicht daran dachten, dass sie im Unterricht sind." Auch Lucy gefällt's: „In der Schule sitzen und schreiben wir nur, hier kann man sich austoben, alle Sachen angreifen und ausprobieren."

Quelle des Textes: Clara Milena Steiner (18.06.2023.): *Virtual Reality soll beim Sprachenlernen helfen*. In: Österreich Spiegel – Die Zeitung für den Deutschunterricht.

Lies zuerst den Text und löse dann die Aufgaben.

1. Markiere die richtige Antwort (A oder B oder C). Für jede Aufgabe (1-5) gibt es nur eine richtige Lösung.

- 1) In diesem Artikel geht es um ...
 - A. das virtuelle Sprachenlernen im Allgemeinen.
 - ☒ B. das virtuelle Programm des Nachhilfe-Start-ups GoStudent.
 - C. das Sprachenlernen auf einem Spielplatz und in einem Restaurant.
- 2) Mit einer VR-Brille ...
 - ☒ A. taucht man in eine virtuelle Welt ein und lernt dort die Sprache spielerisch.
 - B. kann man besser Pokémon spielen.
 - C. fühlt man sich wie Harry Potter und lernt zaubern.
- 3) In jeder Unterrichtseinheit ...
 - ☒ A. wechselt Tutorin Christina ihren Avatar.
 - ☒ B. wird zuerst der Stoff der letzten Stunden wiederholt.
 - C. wir etwas Neues gelernt – den Stoff wiederholen die Kinder alleine.

4) Tutorin Christina ...

- ☒ A. ist überrascht, welche Avatare die Kinder wählen.
- B. ist enttäuscht, dass die Kinder nur spielen und nicht lernen wollen.
- C. ist überrascht, wie schnell die Kinder sich trauen zu sprechen.

2. Beantworte die Fragen in ganzen Sätzen mit Hilfe des Textes.

1) Was ist „GoVR“?

Virtual Reality wird bald in den Klassenzimmer angeboten, die Nachhilfe mit Brille zu Hause

2) Wie viel müssen Nachhilfeschüler für die VR-Brille zahlen?

Ein Student muss 25 Euro zahlen.

3) Wo findet der VR-Nachhilfeunterricht statt?

Spielplatz Lucy war in einem Spielplatz, in einem Restaurant und in einer ~~Wald~~ Universität

4) Wer war zu Beginn des VR-Unterrichts skeptisch?

Lucy

5) Warum gefällt Lucy der VR-Unterricht?

Dort kann man sich austoben, alle Sachen angreifen und ausprobieren

3. Hier siehst du die Erklärungen einiger Wörter aus dem Text. Wähle die richtige Erklärung aus, achte dabei auf den Kontext.

Im Juni wurde das Programm („GoVR“) in Österreich, Deutschland und der Schweiz **ausgerollt**.

- ☒ A. ein Programm, eine Software, einen Webservice usw. (nach einer Testphase) auf vielen Geräten installieren oder verfügbar machen
- B. (langsam) zu rollen aufhören; eine Vorwärtsbewegung (auf Rädern) beenden

Nachhilfeschüler bekommen das Gerät **zur Verfügung gestellt**, eine VR-Einheit kostet rund 25 Euro.

- A. man kann etwas für sich kaufen
- ☒ B. man bekommt etwas gratis zur Benutzung

Nachhilfeschüler bekommen das Gerät zur Verfügung gestellt, eine VR-Einheit kostet rund 25 Euro.

- A. ein Element/eine Komponente von etwas Größerem (z.B. eine Therapiesitzung, eine Unterrichtsstunde usw.)
- ☒ B. das ganze Programm

Was mich überrascht hat: Wie schnell die Schüler **sich getraut haben** zu sprechen.

- A. Vertrauen zu jemandem, etwas haben; nichts Böses hinter jemandem, etwas vermuten
- ☒ B. etwas zu tun wagen; den Mut haben, etwas zu machen

4. Erkläre kurz, welche Bedeutung der folgenden Wörter im Text haben.

rund: *Die VR Brille kostet 349,99*

der Zauberwerkstatt: *Lucy war dort auf dem Programm*

sich austoben: *Auf dem Programm kann man*

5. Was ist deine Meinung über das im Text vorgestellte Programm? Hast du schon Erfahrungen mit virtueller Realität gemacht? Schreibe ein paar Sätze darüber.

*Ich denke das ist eine interessante Program.
Ich probieren gern. Ich besitze ein VR Brille einige
mal, aber das war das sehr gut.*

Anhang 5: Leseverständnistest von der Kontrollperson im Fall 2 (Niveau B1)

Lies zuerst den Text und löse dann die Aufgaben.

1. Markiere die richtige Antwort (A oder B oder C). Für jede Aufgabe (1-5) gibt es nur eine richtige Lösung.

- 1) In diesem Artikel geht es um ...
 - A. das virtuelle Sprachenlernen im Allgemeinen.
 - ☒ B. das virtuelle Programm des Nachhilfe-Start-ups GoStudent.
 - C. das Sprachenlernen auf einem Spielplatz und in einem Restaurant.
- 2) Mit einer VR-Brille ...
 - ☒ A. taucht man in eine virtuelle Welt ein und lernt dort die Sprache spielerisch.
 - B. kann man besser Pokémon spielen.
 - C. fühlt man sich wie Harry Potter und lernt zaubern.
- 3) In jeder Unterrichtseinheit ...
 - A. wechselt Tutorin Christina ihren Avatar.
 - ☒ B. wird zuerst der Stoff der letzten Stunden wiederholt.
 - C. wir etwas Neues gelernt – den Stoff wiederholen die Kinder alleine.

4) Tutorin Christina ...

- A. ist überrascht, welche Avatare die Kinder wählen.
- B. ist enttäuscht, dass die Kinder nur spielen und nicht lernen wollen.
- ☒ C. ist überrascht, wie schnell die Kinder sich trauen zu sprechen.

2. Beantworte die Fragen in ganzen Sätzen mit Hilfe des Textes.

1) Was ist „GoVR“?

Eine Program für Nachhilfeschülerinnen und Schülern,

2) Wie viel müssen Nachhilfeschüler für die VR-Brille zahlen?

Sie müssen nur 25 Euro zahlen.

3) Wo findet der VR-Nachhilfeunterricht statt?

~~Der VR - Nachhilfeunterricht findet statt zu Hause.~~
Jeder Schüler sitzt bei sich zu Hause.

4) Wer war zu Beginn des VR-Unterrichts skeptisch?

Tutorin Christina war skeptisch.

5) Warum gefällt Lucy der VR-Unterricht?

~~Die virtuelle Realität sieht so aus, als~~
Hier kann man sich austoben, alle Sachen angreifen und ausprobieren

3. Hier siehst du die Erklärungen einiger Wörter aus dem Text. Wähle die richtige Erklärung aus, achte dabei auf den Kontext.

Im Juni wurde das Programm („GoVR“) in Österreich, Deutschland und der Schweiz **ausgerollt**.

- ☒ A. ein Programm, eine Software, einen Webservice usw. (nach einer Testphase) auf vielen Geräten installieren oder verfügbar machen
- B. (langsam) zu rollen aufhören; eine Vorwärtsbewegung (auf Rädern) beenden

Nachhilfeschüler bekommen das Gerät **zur Verfügung gestellt**, eine VR-Einheit kostet rund 25 Euro.

- ☒ A. man kann etwas für sich kaufen
 B. man bekommt etwas gratis zur Benutzung

Nachhilfeschüler bekommen das Gerät zur Verfügung gestellt, eine VR-Einheit kostet rund 25 Euro.

- A. ein Element/eine Komponente von etwas Größerem (z.B. eine Therapiesitzung, eine Unterrichtsstunde usw.)
☒ B. das ganze Programm

Was mich überrascht hat: Wie schnell die Schüler **sich getraut haben** zu sprechen.

- A. Vertrauen zu jemandem, etwas haben; nichts Böses hinter jemandem, etwas vermuten
☒ B. etwas zu tun wagen; den Mut haben, etwas zu machen

4. Erkläre kurz, welche Bedeutung der folgenden Wörter im Text haben.

rund ~~etwa~~ ~~ungefähr~~ ~~so~~ ~~viel~~ ~ genau so viel er kann Magic benutzen
 der Zauberwerkstatt: Ein ~~bestimmter~~ Platz, in den der Zauber arbeitet
 sich austoben:

5. Was ist deine Meinung über das im Text vorgestellte Programm? Hast du schon Erfahrungen mit virtueller Realität gemacht? Schreibe ein paar Sätze darüber.

Ich bin auch skeptisch. Ich denke es ist schwierig Freunden zu machen, wenn die Kinder einander nicht sehen kann und sie ~~treffen~~ nicht ins Realität treffen.
 Es ist schwieriger für die Tutorinnen und Tutores.

Anhang 6: Protokoll zur Unterrichtsbeobachtung im Fall 1

Unterrichtsbeobachtung – Fall 1: Anna 12 Teilnehmer Datum: 10.04.2024		
Aspekte	Beobachtungen	Kommentar
Struktur der Stunde	1. Gespräch im Plenum über etwas Aktuelles: Konsum von Energiegetränken 2. Einzelarbeit: Arbeit im Lehrbuch: Zukunft (Roboterwelt) – 2-3 Minuten Bild-Titel-Zuordnung und Begründung („Was sehen wir auf dem Bild?“) 3. Gespräch im Plenum: „Könnt ihr euch einen Roboter in eurem Leben vorstellen?“ + Rolle der Roboter bei der Berufswahl 4. Einzelarbeit: kurze Texte im Lehrbuch lesen + Aufgabe (etwas Lexikalisches, etwas Grammatisches suchen und Meinung über den Text) 5. In 4-er Gruppen: Text in einem Satz resümieren, Meinung besprechen, Redemittel zur Meinungsäußerung 6. Hausaufgabe	- Um die Diskussion zu beginnen, teilt die Lehrerin zunächst ihre Gedanken - Nach dem Lesen und Besprechung der kurzen Texte im Lehrbuch hebt die Lehrerin ausdrücklich die Funktion des Wortes „allerdings“ im Text B hervor (Textkohäsion) - etwas Lexikalisches und Grammatisches suchen (auf Details fokussieren)
Aktivität, Motivation, Aufmerksamkeit	- eigene Meinungen, Erfahrungen mitteilen - aktuelle Themen besprechen - Schüler nutzen ihre Handys (Wörterbuch?)	- zur Lebenswelt der Schüler nahestehende Themen wirken motivierend - Handynutzung zeugt von Vertrauen
Kommunikation (Korrektur, Aufforderung, Verstärkung)	- nicht alle Fehler werden korrigiert - die Lehrerin ermutigt die Schüler, Fragen zu stellen	
Materialien, Aufgaben	- Texte und Aufgaben aus dem Lehrbuch <i>Aspekte junior B2</i>	
DYSLEXIE		
Fehler	- Aussprache (z. B. <i>Getränk</i>) - trotzdem gute, authentische Aussprache, besser als bei ihren Kameraden	
Aktivität, Aufmerksamkeit, Befolgung der Anweisungen	- meldet sich selbst - stellt Fragen: „von Vorteil sein“ stand in einem Text, „Gibt es auch den Ausdruck von Nachteil sein?“ - zeichnet während der Stunde - achtet auf die korrekte Grammatik, schlägt dem Artikel von Aspekt nach - Seitenzahl missverstehen	

	- Aussprache eines Wortes nachschlagen (<i>gespart</i> oder <i>gespärt</i>)	
Stärken	- färbt die Texte - hilft den anderen (Wortschatz), unterstützt sie (nickt, lächelt), ist sehr empathisch - während der Gruppenarbeit sprechen sie auf Deutsch, auch wenn die Lehrerin nicht anwesend ist	
Differenzierung	-	

Összefoglaló

Dolgozatom a diszlexia és némettanulás témájával foglalkozik. Célkitűzésem empirikus kutatás keretében vizsgálni a diszlexiás némettanulók sajátos nehézségeit, illetve sikeres integrált oktatásuk didaktikai feltételeit. A következőkben bemutatom dolgozatom lényegét, a legfontosabb következtetéseket. A munka két nagyobb részből tevődik össze: először megalapoztam a kutatás elméleti háttérét, majd bemutattam az empirikus kutatás menetét és eredményeit. A dolgozathoz tartozik továbbá egy bevezető és összefoglaló fejezet, tartalomjegyzék, irodalomjegyzék és melléklet.

A **bevezetésben** felvázolom a választott téma relevanciáját, majd meghatározom a dolgozat fő kérdéseit és hipotéziseimet.

Az idegennyelv-oktatás elsődleges célja a nyelvi cselekvőképesség elérése. Ehhez minden tanulónál hosszú út vezet, azonban a tanulási nehézséggel, például diszlexiával küzdő diákoknak még több nehézséggel kell megküzdeniük. A tanárok felé is elvárás, hogy a már alapvetően is heterogén csoportokba a sajátos nevelési igényű gyerekeket is tudják integrálni, a csoporttal együtt tanítani. Ehhez azonban ismerniük kell a nehézséggel küzdő diákok egyéni igényeit, illetve a sikeres integrált oktatás alapelveit is, amely problémakörnek még ma sem szentelnek elég figyelmet a némettanárképzésben, így sokan nem érzik magukat felkészültnek a feladatra.

A dolgozatomban a következő kérdésekre keresem a választ: Milyen különleges nehézségekkel küzdenek a diszlexiás diákok a németnyelv-tanulás során? Mennyiben különböznek a diszlexiások nehézségei a nem diszlexiások nehézségeitől? Milyen didaktikai alapelveket szükséges követni a diszlexiások németnyelv-tanításához?

E kérdésekkel kapcsolatban három hipotézist állítottam fel:

1. A diszlexiásoknak több nyelvi szinten is lehetnek sajátos nehézségeik.
2. A diszlexiások különböző módszerekkel próbálják kompenzálni a nyelvtanulási és nyelvhasználati nehézségeiket.
3. A diszlexiás tanulók részvételével tartott németórán különösen fontos a differenciálás és az egyéni támogatás.

Az **elméleti háttér** bemutatása három részre tagolódik. A **második fejezetben** az idegennyelv-oktatás céljainak és módszereinek változásáról adok történelmi áttekintést.

Az idegennyelv-oktatás az idők folytán az ún. nyelvtani-fordító módszertől, amely a nyelvi tudásra és fordításra összpontosított, a kommunikatív megközelítés felé fejlődött, amely a gyakorlati nyelvi kompetenciára és az interakcióra összpontosít. A korai idegennyelv-órák középpontjában az írott és irodalmi nyelv állt, a későbbi megközelítések, mint az audiolinguális

és audiovizuális, illetve kommunikatív módszerek a szóbeli kifejezésre, az interakcióra és a mindennapi beszédhelyzetekre helyezték a hangsúlyt. Az interkulturális megközelítés végül egyensúlyt teremtett, visszahozta az irodalmi szövegeket a nyelvtanításba, azonban a kommunikáció központi szerepe is megmaradt. (Decke-Cornill & Küster 2010)

Az 1970-es évektől kezdve az egyéni tanulási igények, a differenciálás és a tanulói autonómia kerültek középpontba. A modern idegennyelv-oktatás nem ragaszkodik egyetlen megközelítéshez, a nyelvtanárok kombinálják és a tanulói igényekhez igazítják a módszereket. A modern idegennyelv-oktatás fontos alapelvei közé tartozik és a jelen munka szempontjából kiemelkedő jelentőségű az individualizáció és a tartalomközpontúság. Az individualizáció alapelve a tanulói igényekhez való alkalmazkodást és differenciálást foglalja magába, mindezzel megteremtve az önálló tanulás feltételeit. A tartalomközpontúság hangsúlyozza a releváns és motiváló tartalmak fontosságát (Funk 2010), amely különös relevanciával bír diszlexiások esetén.

A **harmadik fejezet** a nyelvfejlődés problematikájával foglalkozik. A tanulás különböző megközelítéseinek áttekintése után bemutatom az anyanyelv-, majd az idegennyelv-elsajátítás feltételeit és elméleteit. Végül külön kitérek az írott nyelv elsajátítására, mivel a diszlexiások nehézségei elsősorban ezen a területen jelentkeznek.

A diszlexiásoknak gyakran vannak nehézségeik az írott nyelv elsajátításával. Mindez kihat az olvasásra, írásra és nyelvi feldolgozásra. A probléma okai a fonológiai tudatosság hiányosságaiban, az olvasási folyamatok hiányos automatizálásában és a korlátozott memóriaképességekben keresendők. Ezek a nehézségek mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv tanulását befolyásolják. (Costard 2011; Gerlach 2019; Lindberg 2021; Mayer 2021)

A nyelvtanulás sikerességét befolyásolják továbbá egyéni tényezők, mint például a motiváció, a nyelvérzék (*language aptitude*) és a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok is. Különösen fontos az anyanyelvi szilárd nyelvi készségek és képességek felépítése, mivel ez képezi az alapját a további nyelvek elsajátításának. (Apeltauer 1997)

A **negyedik fejezet** a diszlexia fogalmának, lehetséges okainak és leggyakoribb tüneteinek bemutatására koncentrál, ezzel átvezet a kutatás empirikus részéhez.

A diszlexia az EDA (European Dyslexia Assotiation) definíciója szerint egy neurológiai és genetikai eredetű nyelvtanulási zavar, amely az olvasás, az írás és a helyesírás nehézségeiben nyilvánul meg. Megjelenése független az intelligenciától vagy az iskolai oktatástól, és további kognitív vagy érzelmi kihívásokkal együtt is jelentkezhet, mint például a szorongásos zavarok vagy az ADHD. A diszlexia fogalmának meghatározása, illetve a tanulási zavar diagnosztizálása nehéz feladat, hiszen a tünetek heterogének, az egyes országok diagnosztikai

eljárásai között különbségek vannak, illetve mai is gyakran tapasztalható a diagnosztizáltak megbélyegzése. (Smythe & Gyarmathy 2006; Kormos 2018)

A tanórán megnyilvánuló nehézségek, tünetek a nyelvfeldolgozó rendszer problémáiból eredhetnek, mint például az emlékezeti táruk korlátozottsága, az auditív feldolgozás hiányosságai (pl. szegmentálási problémák, hangok azonosítása és tárolása, betű-hang-hozzárendelés nehézségei), az olvasás és írás folyamatainak korlátozottsága. Mindezek eredményezhetik a diszlexiás nyelvtanuló kisebb szókincsét, lassabb olvasási- és munkatempóját, nehézségeit a házi feladatok megoldásával, gyakori helyesírási és nyelvtani hibáit, kiejtési tévesztéseit vagy az instrukciók követésének vagy az önszervezés nehézségeit. (Romonath 2006; Kormos & Mikó 2010; Engelen 2016; Mayer 2021)

Amennyiben a tanárnak tudomása van a nehézségről vagy azonosította azt, számos lehetősége van arra, hogy támogassa a diszlexiás tanulót. Első lépésként érdemes szem előtt tartani néhány arany szabályt, mint az áttekinthetőség és a folyamatok kisebb részekre bontása (Kohlmann 2017). További lehetőséget rejtenek magukban például a multiszenzoros feladatok, a kritikus részek szisztematikus gyakorlása (pl. nyelvtan, betű-hang-megfelelések, szegmentálás), erősségek kiaknázása (pl. kreatív és vizuális képességek). A diszlexiás diákok integrált oktatása tehát megvalósítható egyszerű lépésekkel, illetve különböző differenciálási lehetőségek alkalmazásával. (Schulte-Körne & Remschmidt 2003; Romonath 2006; Kohlmann 2010; Galuschka & Schulte-Körne 2016; Kormos 2018)

Az **ötödik fejezet** részletesen bemutatja az **empirikus kutatást**. A kvalitatív kutatás eredményeit a trianguláció módszerének alkalmazásával bővítettem, erősítettem meg (Flick 2008). A kutatási kérdések megválaszolásához és a hipotézisek ellenőrzéséhez négy esetelemzést végeztem, minden esetet három perspektívából vizsgálva. A kutatás alanyait négy magyarországi gimnazista némettanuló képezte. Az ő tanulói perspektívájuk vizsgálatához három eszközt alkalmaztam; egy tanulói interjút, egy olvasásértései tesztet, majd egy azt kiegészítő retrospektív interjút. A tanáraik nézőpontját tanári interjúval mértem fel. Harmadik szempontként bevontam a kutatói perspektívát egy protokollal kiegészített óramegfigyelés eszközével. A kutatási eszközök bemutatása után elemeztem az eseteket a három perspektívából, majd az egyes perspektívákat integrálva levontam a következtetéseimet.

Az ötödik fejezet zárásaként bemutatom a négy eset hasonlóságait, ugyanakkor kitérek az egyéni jellemzők és megküzdési stratégiák sokféleségére is. Bár a diszlexiát bizonyos átfogó nehézségek jellemzik, a konkrét megjelenési formák esetenként nagyon eltérőek lehetnek, ami újból az individualizáció kitüntetett szerepére hívja fel a figyelmet.

Az eddigi kutatási eredményekkel összhangban az esettanulmányok eredményei is megerősítik, hogy az írott nyelvi nehézségek minden vizsgálati alany esetében dominánsak, és gyakran a fonéma-graféma/graféma-fonéma megfeleltetés problémái okozzák. Ezek olyan tipikus hibákhoz vezetnek, mint a betűk és szótagok kihagyása vagy felcserélése vagy a kis- és nagybetűk összekeverése. Ezek a nehézségek hatással vannak a kiejtésre és a szavak memorizálására is. Két kutatási alany izolált helyesírási nehézséggel küzd, ennek következtében náluk fordult elő a legtöbb helyesírási probléma.

További kiemelten problémás terület a szótanulás, amelyet megnehezít az is, hogy a szavak gyakran helytelenül kerülnek lejegyzésre, illetve az anyanyelvi szókincs korlátozottsága vagy az olvasói gyakorlat hiánya. Különösen szembetűnő a német nyelv esetén a névelők tanulásának nehézsége, ami bár minden nyelvtanulónak kihívást jelenthet, de a tanárok tapasztalatai azt mutatják, hogy a diszlexiásoknál erősebben jelentkezik a probléma.

Az írott nyelvvel kapcsolatos nehézségek másik oka az olvasás folyékonyságának fejlődésének problémája lehet, ami lassabb olvasási sebességhez vagy helytelen olvasáshoz vezethet.

Az olvasással kapcsán gyakori még a gyenge szövegértés, ami kutatásomban különösen az első két alanyra jellemző. Számos oka lehet, például a korlátozott szókincs, a gyenge olvasás, a stratégiai megközelítés hiánya vagy a figyelemhiány.

A nehézségek között nem szabad alábecsülni az érzelmi következményeket sem. A tanárok minden esetben említették a diszlexiásoknál gyakori frusztrációt, amelytől a vizsgált tanulók közül ketten gyakran szenvednek. Ezt külső tényezők, például a családi támogatás hiánya vagy a késői diagnózis tovább súlyosbíthatják. Ezek az érzelmi terhek ronthatják a tanulási motivációt, és hosszú távon kihatnak a nyelvtanulás sikerességére.

A kihívások ellenére a tesztalanyok hatékony kompenzációs stratégiákat mutatnak, amelyekkel kihasználják egyéni erősségeiket. Anna a vizualizációs technikákra támaszkodik, Bence a mozgást integrálja a tanulási folyamatba, Csaba a haptikus-motoros módszerekből profitál, Dávid pedig az auditív erősségeit használja. Ezek a stratégiák tükrözik a diszlexiával gyakran összefüggésbe hozott jobb agyfélteke dominanciáját, amely a kreatív és vizuális képességekhez is kapcsolódik.

A tanári szemszögből nézve az individualizáció, azon belül a tanulóorientáció és a differenciálás kulcsfontosságú elvek a diszlexiás tanulókkal való foglalkozás során. A résztvevő tanárok hangsúlyozzák a tanulók és szükségleteik pontos megismerésének fontosságát a megfelelő támogató intézkedések megtétele érdekében.

Az idegennyelv-oktatás céljainak megvalósításához elengedhetetlen a szövegekkel való foglalkozás képességének, a szövegkompetenciának, ezen belül a stratégiai viselkedésnek a fejlesztése. Mivel a diszlexiások különös nehézséget mutatnak az írott nyelv területén, illetve minden vizsgált diák számára jelentős motivációs faktor egy érdekes téma, a saját érdeklődési kör megjelenése az órákon, az individualizáció mellett a tartalomorientáció is kiemelt szerepet kell kapjon a diszlexiások integrált oktatása során.

A dolgozatot záró összegzésben megállapítom, hogy mindhárom hipotézis igazoltnak tekinthető azzal, hogy a második és harmadik hipotézis kiegészítésre szorul. Pontosítottam a kutatásban részt vevő diszlexiás diákok kompenzációs stratégiáit, illetve megállapítottam, hogy a differenciálás és egyéni támogatás mellett kiemelt pedagógiai alapelv kell legyen a tartalomorientáció.

A kutatásból leszárt következtetések reményeim szerint hozzájárulnak a diszlexiás diákok magyarországi oktatási helyzetének feltérképezéséhez. További célkitűzés lehet a némettanárok tudatosságának növelése a diszlexiások specifikus nehézségeivel és integrált oktatásuk feltételeivel kapcsolatban.