

RENATA RYBARCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
renary@amu.edu.pl

Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht

Differentiation for dyslexic students in a foreign language classes

ABSTRACT. Dyslexic students have significant problems with learning a foreign language. Foreign language (FL) learning is built upon the native language (L1). The skills such as phonological/orthographic, syntactic and semantic competences in the native language form the foundation for foreign language learning (and FL aptitude). The strength of the native language codes considerably determines the extent to which a learner can become proficient in a foreign language. Weak L1 skills inhibit FL proficiency development. That is why it is essential to provide dyslexic students with special support in foreign language classes.

KEYWORDS: foreign language learning; dyslexic students; special support in foreign language classes.

1. EINLEITUNG

Die heutigen Schulklassen sind in jeder Hinsicht heterogen und jeder Schüler/jede Schülerin, egal ob lernschwach oder hochtalentiert, hat das Recht auf eine individuelle Förderung. Will man allen Lernern in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht werden, muss man ihre Stärken sehen, ihre unterschiedlichen Lernbiografien, die von ihnen bevorzugten Lernstile und Lernstrategien, sowie ihre Lernbedürfnisse berücksichtigen (Feyerer 2013: 209; Riemer 2006: 27). Aus einem solchen Ansatz resultiert die Aufgabe der Lehrkräfte auf jeden Einzelnen/jede Einzelne individuell einzugehen, adres-

satengerechte Hilfen anzubieten und Lernarrangements zu schaffen. Nehmen am Unterricht Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernbedürfnissen teil, stellt diese Tatsache eine Herausforderung für die Lehrpersonen bezüglich der Unterrichtsgestaltung dar.

Der Beitrag fokussiert die Diversität im fremdsprachlichen Klassenzimmer aus der Perspektive der Lernpersonen mit Legasthenie. Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung und Globalisierung ist das Fremdsprachenlernen an europäischen Schulen zu einer der wichtigsten Aufgaben geworden. Nicht alle Schülerinnen und Schüler lernen jedoch Fremdsprachen mit Leichtigkeit. Wenn die Lernenden mit Legasthenie bereits Probleme in der Muttersprache beim Lesen und Schreiben haben, können sie sich auch auf das Erlernen einer neuen Sprache auswirken (Brezing 2002: 191). Umso wichtiger erscheint daher eine effiziente Förderung, die den Betroffenen ihr individuelles Leistungsoptimum im Fremdsprachenunterricht zu erreichen hilft. Eine solche Förderung setzt seitens der Lehrkräfte gute Kenntnisse über Störungsbereiche voraus sowie hohe Kompetenzen im Umgang mit Individualisierung und Differenzierung.

Ausgehend von den Bedingungsfaktoren der Lernstörungen dieser Zielgruppe werden konkrete unterrichtliche Maßnahmen zu ihrer Förderung im Fremdsprachenunterricht dargestellt.

2. GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN ZU EINFLUSSFAKTOREN BEIM SPRACHERWERB

Den Erwerbsverlauf und die Erwerbsgeschwindigkeit einer Fremdsprache beeinflusst ein vielfältiges Faktorenbündel. Auf den Fremdspracherwerbsprozess wirken die Faktoren miteinander ein, die sich gegenseitig bedingen und seinen Erfolg bzw. Misserfolg beeinflussen (Wode 1988: 292 ff.; Riemer 1997, 2001; Edmondson/House 2000: 191 ff.). Es zählen dazu Faktoren, die dem einzelnen Lernenden innewohnen. In der Fachliteratur werden sie als interne oder auch lerner-endogene Faktoren (Riemer 1997), oder hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der einzelnen Lernenden als individuelle Unterschiede bezeichnet (Ellis 1994: 467 ff.; Dörnyei/Skehan 2003: 589 ff.). Dazu gehören beispielsweise das biologische Alter, Intelligenz/Sprachlernneigung, Persönlichkeit, Affekte, Vorwissen, Lernstile usw. Zu den soeben genannten lerner-endogenen Faktoren werden auch Erfahrungen mit Erwerb der Erstsprache und der weiteren Sprachen gezählt (Missler 1999, in: Hufeisen 2003; Apeltauer 2003; 2007; Henrici/Riemer 2007). Viele Wissenschaftler sind sich einig, dass die Erstsprache das Grundgerüst für die erfolgreiche sprachliche Entwicklung eines Individuums ist, und die Aktualisierung und

Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Sprachen (de Cillia 2011: 3). In der Literatur werden darüber hinaus auch externe Faktoren erwähnt, die unabhängig von der Lernperson existieren. Sie sind charakteristisch für das soziale Umfeld, in dem der Spracherwerb abläuft und werden lerner-exogen (Riemer 1997) genannt. Im schulischen Kontext werden dazu solche Faktoren gezählt wie z.B. curriculare Rahmenrichtlinien und Vorgaben, Unterricht (Lehrer, Lerner, Methoden, Materialien), soziale Herkunft, Interaktion (ebd.: 233). Diese Faktoren begünstigen oder hemmen den eigenen Spracherwerb, aber sie steuern ihn nicht (Hufeisen 2003: 107).

Aufgrund der Vielfalt all dieser Faktoren und angesichts der Tatsache, dass sich in jedem Klassenraum Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen finden, lässt sich leicht feststellen, dass jeweils genau nachzudenken ist, was die passende Vorgehensweise für welche Lernperson ist. Als begriffliche Formeln für dieses Erfordernis fungieren „Innere Differenzierung/Binnendifferenzierung“ und „Individualisierung“ sowie auch neuerdings „Individuelle Förderung“ (Trautmann/Wischer 2008: 160).

3. INDIVIDUALISIERUNG/INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

In der pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Forschung räumt man der Differenzierung/Individualisierung im Unterricht eine entscheidende Bedeutung ein (Winkeler 1979: 19; Klafki/Stöcker 1991: 173; Scholz 2010: 13). Der Begriff „Individualisierung“ fokussiert in der Tat die Entwicklung jeder einzelnen Lernperson, die eine einzigartige Persönlichkeit mit ganz speziellen Interessen, Kenntnissen und Fertigkeiten, Begabungen und Schwächen ist. Damit ist Individualisierung/individuelle Förderung die stärkste Form der Differenzierung. Differenzierungsmaßnahmen auf der inhaltlichen (z.B. Lernziele, Stoffumfang, Komplexität), methodischen (z.B. Maß der Förderung, Zeitaufwand), sozialen (z.B. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) und medialen Ebene (z.B. Hilfsmittel, Lernmedien) (Krammer 2009: 26) sind in der schulischen Wirklichkeit in erster Linie auf die Anhebung des allgemeinen Bildungsstandards und die Erreichung eines individuell optimalen Leistungsprofils gerichtet. Somit werden Unterrichtskonzepte herangezogen, die als Antwort auf die individuellen Voraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Interessen der einzelnen Lernenden nicht an Aktualität verlieren (Winkeler 1979: 20; Krammer 2009: 26). Die konkrete Umsetzung innerhalb der Lerngruppe setzt Auswählen und Bereitstellen individuell passender Lernangebote voraus, die dem aktuellen Entwicklungsniveau, den Bedürfnissen, Lernaktivitäten und Potenzialen jedes Ein-

zelen in einem bestimmten, förderbedürftigen Bereich entsprechen und kann mithilfe einer ganzen Reihe von Strategien auf der Ebene der Unterrichtsstrukturen und -methoden erfolgen. Im üblichen Unterrichtsmodell „eine Lehrkraft-eine Klasse“ kann jedoch individuelle Förderung im begrenzten Rahmen realisiert werden, denn für eine einzelne Lehrperson bringt diese Aufgabe große Herausforderungen mit sich (Lütje-Klose 2014: 26). Es wird von ihr die Fähigkeit zu Steuerung oder Koordination unterschiedlicher Handlungen von verschiedenen Lernenden mit offensichtlichen Lernschwächen bis zu Hochleistern in einer Schulklasse erwartet.

Die fremdsprachliche Didaktik befasste sich bislang mit dem Phänomen der Heterogenität der Schülerschaft bezogen auf solche Aspekte wie Leistungsstände in Bereichen Sprachwissen und Können, Lernstile und Lerntypen, Lebensumstände, soziale Herkunft, verschiedene Interessen sowie Motivation. Obwohl in den Diskussionen der letzten Jahre zudem der Faktor der besonderen Lernbedürfnisse auftaucht (Janicka 2015; Gerlach 2015; Siek-Piskozub 2011; Zawadzka-Bartnik 2010; Sellin 2008), fehlt den Fremdsprachenlehrenden oft das Wissen darüber, worauf die spezifischen Probleme der betroffenen Lernenden beruhen und wie sie mit ihnen im Unterricht umgehen sollten (Barth 2013: 141; Rybarczyk 2014: 138 ff.). Sehr oft sind die Lehrkräfte nicht im Stande das Lernverhalten und die erbrachten Leistungen der Lernpersonen mit besonderen Lernbedürfnissen richtig einzuschätzen. Ein solches Verhalten impliziert, dass sich die Betroffenen unsicher, ängstlich oder stark blockiert fühlen. Sie ziehen sich zurück und können sich nicht am Unterricht beteiligen und sehen sich selbst als Versager in der schulischen Wirklichkeit (Krasowicz-Kupis 2008; König/Wagner/Valtin 2011).

Da es im Rahmen dieses Beitrags unmöglich ist, einen Überblick über alle spezifischen Probleme der Lernenden mit besonderen Bedürfnissen zu geben, sollen daher im Folgenden nur Kernsymptome, die besonderen Bedürfnisse der Lernpersonen mit Legasthenie und Arbeitsprinzipien zu ihrer individuellen Förderung im Fremdsprachenraum in den Blick genommen werden.

4. LEGASTHENIE UND IHRE KERNSYMPTOME IM (FREMD)SPRACHENERWERB

Die neuere Legasthenieforschung stützt sich auf kognitions- und entwicklungspsychologisch orientierte Ansätze, die auf sprachlich-kognitive Informationsverarbeitung und ihre Entwicklung fokussieren. In erster Linie werden Schwierigkeiten der Betroffenen beim Erlernen des Lesens und (Recht)schreibens untersucht (Romonath/Gregg 2002: 348). Im Allgemeinen

gilt Legasthenie als eine genetisch bedingte, angeborene Teilleistungsstörung des Gehirns und seiner für das Lernen wichtigen neuropsychologischen Funktionen wie Merkfähigkeit, Gedächtnis und Wahrnehmungsverarbeitung¹. Daraus resultieren erhebliche Probleme beim Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung sowie Schwierigkeiten beim Lese- und Hörverständnis (Gerlach 2015: 140; Sambanis 2002: 212ff.).

Obwohl man eine Legasthenie nicht im Vorschulalter diagnostizieren kann, lassen sich mögliche Risikosymptome in sehr frühem Alter (Säuglings- und Kleinkindalter) und Vorschulalter beobachten². Die Symptomenzahl steigt mit dem Alter, insbesondere dann, wenn das Kind keine gezielte fachmännische Förderung bekommt. In diesen Fällen kommen mögliche Erscheinungsformen einer Legasthenie in immer mehr Entwicklungsbereichen vor. Bei Betroffenen erscheinen zudem solche Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich wie Verhaltensauffälligkeiten bzw. Störungen oder psychosomatische Beschwerden³ (Bogdanowicz 2004: 86). Wie bereits angedeutet, schon im Säuglings- und Kleinkindalter können bestimmte Merkmale in Bereichen der Sprach- und Motorikentwicklung auf eine Legasthenie-Anfälligkeit hindeuten⁴. Werden legastheniegefährdete Kinder nicht frühzeitig gefördert, kann man bei ihnen in der Grundschule infolge der auf allen Sprachebenen auftretenden Fehler große Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und (Recht)Schreibens erwarten (ebd.).

Der Schriftspracherwerb setzt eine gut ausgebildete metasprachliche (metalinguistische) Bewusstheit voraus. Sie wird als Fähigkeit verstanden, bewusst über Sprache nachzudenken. Es werden vier Bereiche der metalinguistischen Bewusstheit unterschieden: die phonologische, die syntaktische, die pragmatische und die Wortbewusstheit (Klicpera et al. 2007: 19ff.; Niebuhr/Ritterfeld 2003: 106). Inzwischen haben zahlreiche Untersuchungen gezeigt (Krasowicz-Kupis 2008: 297 ff.; Jansen 2004: 110), dass phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb besonders bedeutsam ist. Sie wird als Einsicht in die lautliche Struktur der Sprache verstanden und bezeichnet

¹ Mehr dazu Rybarczyk (2010: 262)

² Charakteristische Risikosymptome in verschiedenen Altersstufen werden von Marta Bogdanowicz im Buch: „Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie“ (2005: 58-64) aufgelistet.

³ Dazu können u.a. gezählt werden: Minderwertigkeitsgefühle, geringes Selbstvertrauen, Schulphobie, Nägelkauen, Depressivität bzw. Aggressivität, Ess- und Schlafstörungen, Bett-nässen, Kontaktschwierigkeiten, Kopf-, Magenschmerzen, Übelkeit etc.

⁴ Die ersten besorgniserregenden Zeichen sind Probleme bei grob- und feinmotorischen Tätigkeiten (häufiges Hinfallen und schlechte Balance) und die verlangsamte Sprachentwicklung, die sich vor allem in verspätetem Sprachbeginn, nicht altersgerechtem Sprachstand, geringem Wortschatz und in geringer Sprach-Gedächtnis-Leistung manifestiert (Bogdanowicz 2004: 86).

die Fähigkeit, formale Aspekte der Sprache wie Wörter, Silben, Reime und Phoneme in der gesprochenen Sprache zu erkennen, wahrzunehmen und zu analysieren (Küspert 2004: 145).

Obwohl die Auswirkung der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der wissenschaftlichen Forschung gut belegt ist, bleibt noch immer eine Reihe von Fragen offen. Im Kontext des Fremdspracherwerbs ist auf das Phänomen des interlingualen Transfers im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung hinzuweisen. Treten bei den Personen mit Legasthenie Probleme im phonologischen Bereich beim Erstspracherwerb auf, ist es mehr als wahrscheinlich, dass sich bei ihnen auch Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb zeigen (Nijakowska 2011: 315; Glück 2001: 87). Da das Aneignen von Fremdsprachen in der Regel auf den Kompetenzen der Erstsprache aufbaut (Brezing 2002: 191), kann geschlossen werden, dass eine mangelhafte erstsprachliche Kompetenz im phonologischen, syntaktischen und semantischen Bereich die Ausbildung der fremdsprachlichen Kompetenz bei Lernenden mit Legasthenie hemmt. Dennoch lassen sich ihre bestimmten Auffälligkeiten und Einschränkungen in Bereichen phonologisches Arbeitsgedächtnis und phonologische Bewusstheit (lautliche Segmentierung von Wörtern und Aufbau akkurater artikulatorischer Bewegungsmuster), Benennungsgeschwindigkeit, sprachlicher Kurzzeitspeicher durch ein gut strukturiertes, multisensorisches Unterrichtsvorgehen deutlich reduzieren (ebd.: 192). Je besser sich der Fremdsprachenunterricht an die Lernmöglichkeiten der Betroffenen, d.h. an ihre sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache, an individuelle Stärken und Schwächen angepasst wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für den Lernerfolg.

Zusammenfassend beinhaltet diese Forderung vor allem den Gebrauch individuell angepasster Instruktionen, die Bestimmung des individuellen Lerntempos und Berücksichtigung der differenzierten Lernstile von einzelnen Lernenden.

5. DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DER ARBEIT MIT LEGASTHENEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Die abweichenden Sprachverarbeitungsmechanismen sind bei jeder einzelnen Person mit Legasthenie verschieden ausgeprägt. Wie schon erwähnt, lässt sich mit Sicherheit feststellen, dass die Erstsprache eine Basis für den weiteren Fremdspracherwerb bildet (Ganschow/Sparks 1995 in: Romonath 2006: 25) und die erheblichen Erstspracherwerbsprobleme zeigen sich häufig beim Fremdsprachenlernen.

Folgt man diesen schwierigen Lernvoraussetzungen, so ist die Lehrkraft aufgefordert, die Grundlagen für eine erfolgversprechende Teilnahme am fremdsprachlichen Unterricht von den Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie zu schaffen. Eines der grundlegenden Arbeitsprinzipien mit sämtlichen Lernenden, besonders aber mit denjenigen mit Legasthenie stellt ein gut organisierter Unterricht mit klar strukturierten Phasen dar. Zum Anfang jeder Unterrichtsstunde sollte die Lehrkraft Lernziele präsentieren. Ein schrittweises Vorgehen mit kurzen Wiederholungsphasen erweist sich hierzu als förderlich, denn die Lernenden mit Legasthenie brauchen viele Phasen intensiver Instruktion, in denen sie direkt angeleitet werden. Aufgrund ihrer Automatisierungsdefizite (Sellin 2008: 124), brauchen sie auch mehr Zeit und Gelegenheit die vermittelten Informationen und das einmal Erworbene durch systematisches Üben und Nachdenken zu automatisieren und anzuwenden. Möglichkeiten einer gezielten Unterstützung im Klassenraumbereich sind aus unterschiedlichen Gründen begrenzt. Auf der Ebene der Unterrichtsmethoden gibt es jedoch eine Reihe von Unterrichtskonzepten, die „stark von lernpsychologischen Erkenntnissen, aber auch von reformpädagogischen Traditionen beeinflusst“ sind (Bohl 2014: 41). Solche Konzepte, wie offener, differenzierender, individualisierender, adaptiver Unterricht ermöglichen der Lehrkraft gezielt die Lernenden mit Legasthenie zu fördern. Erforderlich ist deshalb eine Passung der Aufgaben an ihre Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse (ebd.).

Geht man von Bedürfnissen der Betroffenen aus, muss auch auf vorhandene Lehrwerke zugegriffen werden. Am Beispiel von DaF-Lehrwerken kann festgestellt werden, dass die Kursbücher aufgrund ihrer Gestaltung nicht immer optimal für die Lernenden mit Legasthenie sind. In dieser Hinsicht vorteilhafter und hilfreicher, wegen der zusätzlichen Übungen, erscheinen Arbeitsbücher. Einsatz einer lehrwerksbegleitenden Sprachlernsoftware scheint eine ideale Möglichkeit zur Individualisierung der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu sein. Dies erlaubt, Eingaben in vielfältigen, auf verschiedene Lerntypen abgestimmten Übungen unmittelbar mit der korrekten Antwort abzugleichen und den Lernenden eine individuelle Rückmeldung zu liefern, sodass jeder seine Stärken einsetzen und Defizite erkennen und ausbessern kann. Die präsentierten Materialien wirken sich jedoch nicht immer bei einigen Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie als förderlich aus. Daher sollten Lehrkräfte zusätzliche Arbeitsblätter selbst erstellen, die sich an den folgenden Kriterien orientieren:

- Erleichterung der kognitiven Informationsaufnahme (eine lernerleichternde, klare, übersichtliche, systematisch aufgebaute Struktur),
- nur eine Seite auf ein Blatt kopieren,
- nicht zu viele Informationen auf einer Seite,
- ein Arbeitsauftrag pro Aufgabe,

- eine große, graphisch einfache Schriftart und großer Zeilenabstand,
- Hervorhebungen von Definitionen und Regeln, die zu merken sind, z.B. durch Fettdruck, Unterstreichungen oder Kursivdruck, Farben oder Umrandungen,
- milde, keine intensiven Farben,
- einfache, klare Aufgabenstellungen mit Beispielen in der Einleitung zu Übungen,
- Verwendung der Bilder nur zur Erfüllung der inhaltlichen Funktion,
- Einsatz der bildlichen Darstellungen von Wortbedeutungen, von verschiedenen grammatischen Erscheinungen, u.ä.) (Bogdanowicz/Adryjanek 2009: 174; Rybarczyk 2014: 136; Wember 2007: 169).

Einen anderen Aspekt der unterrichtlichen Förderung stellen das Sprachverhalten und der Sprachgebrauch der Lehrkräfte dar (Grohnfeldt/Schönauer-Schneider 2007: 245). Die Lehrersprache sollte sich u.a. durch solche Merkmale wie „klare, lautreine, nicht zu schnelle Artikulation und kurze Arbeitsanweisungen“ auszeichnen (ebd.). Um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu sichern und auditive Schwächen durch das Mundbild zu kompensieren, sollte auf den Blickkontakt geachtet werden. Die Betroffenen profitieren auch von der Einbeziehung der nonverbalen Kommunikation über Gestik und Mimik, Körpersprache, sowie von dem Einsatz parasprachlicher Gestaltungsmittel (angepasstes Sprechtempo, Tonhöhe, der bewusste Einsatz von Sprechpausen). Dies hilft ihnen beim Verstehen des Gesagten (ebd.).

Da die Gefahr besteht, dass sich durch einen einsprachigen Unterricht lexikalische und grammatische Fehler einprägen könnten, empfiehlt es sich muttersprachliche Erklärungen und generell die deduktive Vorgehensweise einzusetzen (Brezing 2002: 195). Zur Stärkung des Fehlerbewusstseins eignet sich die Anfertigung von kleinen Checklisten mit Beispielsätzen oder Regeln bezogen auf die häufigsten Fehlerbereiche (Gerlach 2015: 158).

Das Interesse konzeptioneller Überlegungen zur individuellen Förderung der Lernenden mit Legasthenie richtet sich vor allem auf solche Aspekte wie Lerngeschichte, und die in ihr entwickelten Lernstile, Lernstrategien, Motivation, Gedächtnisprozesse, Aufmerksamkeit und Konzentration (Sparks 2001; Fletcher, J. M./Morris, R.D./Lyon, G. R. 2003; Bogdanowicz 2011). Gerade Aspekt mangelnder Lernmotivation spielt bei Lernenden mit Legasthenie eine besondere Rolle (Romonath 2006: 25). Zu ihrer Steigerung trägt zweifelsohne die erfolgreiche Anwendung von Lernstrategien bei, daher sollten Vermittlung und Einsatz von wichtigen Lernstrategien im Rahmen individueller Förderung explizit thematisiert werden. Besonders geeignet erscheinen hier: Benutzung von Hilfsmitteln (z.B. von Wörterbüchern), das Führen von Vokabelheften oder -karteien, das Erstellen von Mindmaps,

Techniken zur Förderung des Gedächtnisses (Assoziationen, Akronyme, Reime, Eselsbrücken), erschließendes Lesen, Strategien kooperativen Lernens und Lehrens wie reziprokes Lehren (reciprocal teaching) oder das kooperative Lernen mit Peers (*peer assisted learning strategies*)⁵ etc. Um die betroffenen Lernenden nicht zu überfordern, sollten einige wenige Strategien nacheinander ausprobiert werden (Gerlach 2015).

Zur Aufrechterhaltung der Motivation reichen nicht nur ansprechende Materialien und Übungstechniken aus. Sie entsteht vor allem, wenn die einzelnen Lernenden ein konkretes, für sie selbst relevantes Ziel verfolgen, das auch konkret erreichbar ist (z.B. durch Unterteilung in bearbeitbare Lernschritte) und sich angesprochen fühlen, die Verantwortung für den Wissenserwerb und die Auswahl von Übungstechniken zu übernehmen (Sommer-Stumpfenhorst 2007: 211). Es ist daher wichtig „die Verantwortung für das eigene Lernen bei den Lernenden von Beginn an zu belassen und deren Eigenverantwortung zu stärken“ (ebd.).

Um den eigenen Lernprozess selbst zu kontrollieren und zu evaluieren, benötigen die Schülerinnen und Schüler mit Legasthenie kontinuierliches und klares Feedbacksystem über ihren jeweiligen Leistungsstand. Dies dient sowohl zur Beschreibung von ihren Stärken und noch auszugleichenden Schwächen, als auch zur weiteren Förderung. Da die Betroffenen Rückmeldungen über ihren individuellen Lernzuwachs brauchen, bietet sich, nach einzelnen Unterrichtsstunden, ein kurzes persönliches Gespräch mit der Lehrkraft an. Im Sinne von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden ist es eine gute Gelegenheit zur Reflexion des eigenen Lernens und zur gemeinsamen Überlegung, welche Unterrichtsmaßnahmen sich aus ihrer Perspektive als förderlich und welche eher als hinderlich erweisen.

Eine immer wichtigere Rolle im Lernprozess wird der Schülerselbst einschätzung zugeschrieben. Zur bewussten Auseinandersetzung mit eigenem Lernpotenzial, zu einer Selbstreflexion, die ermutigt und ein positives Selbstkonzept anregt, bietet sich der Einsatz eines Portfolios an. Das Fremdsprachenportfolio ist als Hilfsmedium zu betrachten, das insbesondere bei Lernenden mit Legasthenie:

zur Entwicklung von Fähigkeiten der Eigenkontrolle, einer realistischen, von Lehrern und Mitschülern unabhängigen Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen im Fremdsprachenunterricht beitragen und sie zum eigenverantwortlichen Lernen führen kann. Diese befähigt sie, eigenständig nach geeigneten Lernwegen zur Verbesserung ihrer Leistungen zu suchen und Lernfortschritte – mögen sie auch gering sein – als eigenen Erfolg wahrnehmen zu können. Die Anerken-

⁵Hierzu z.B. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61> Zugriff: 19.08.2015

nung der eigenen Leistungsfähigkeit auch in problembehafteten Lernbereichen kann wiederum den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes als Lerner unterstützen (Romonath 2006: 29).

Einen zusätzlichen Anlass zur Selbstreflexion und Selbstevaluation geben die Kann-Deskriptoren, die in den Stoffeinheiten von den meisten Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht vorhanden sind.

6. RESÜMEE

In einer typischen Schulklasse gibt es verschiedene Lernende mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen. Ein guter Fremdsprachenunterricht trägt dem Rechnung und bietet im Hinblick auf die Heterogenität der Schülerschaft, die sich in Leistungsständen, besonderen Lernvoraussetzungen, Lernstilen und Lerntypen, Lebensumständen, verschiedenen Interessen sowie Motivation realisiert, vielfältige Möglichkeiten der individuellen Förderung.

Im Zentrum der Betrachtung dieses Artikels stand individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Legasthenie im fremdsprachlichen Unterricht. Personen mit Legasthenie sind sehr unterschiedlich in ihren Fähigkeiten und in den Schwierigkeiten, die der (Fremd)sprachenerwerb ihnen bereitet. Auf diese Schulrealität sind die Fremdsprachenlehrkräfte in ihrer Ausbildung oftmals nicht vorbereitet. Aus diesem Grund ist ein Wissen über die Hürden, die Personen mit Legasthenie beim Spracherwerb zu bewältigen haben und über empirisch begründete wissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Umsetzung in die pädagogische Praxis, für sie unabdingbar. Eine gezielte Förderung beim Beherrschen der Fremdsprachen soll nach geeigneten Methoden verlaufen, die sich sowohl an curricularen Richtlinien des Unterrichts orientieren, als auch differenzierende Aufgabenformate berücksichtigen. Gerade deswegen ist es umso wichtiger als Lehrkraft über ein differenziertes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Betroffenen zu verfügen. Dies sollte machbar sein, wenn man sich regelmäßig – angesichts der aktuellen Entwicklung neuer didaktischer Konzepte und Materialien – fortbildet.

LITERATURVERZEICHNIS

- Apeltauer, E. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Apeltauer, E. 2003. Literalität und Spracherwerb. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt im Unterricht*, Nr. 32

- Apeltauer, E. 2007. Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach Verlag, 11-33.
- Barth, U. 2013. Anforderungen an eine Fort- und Weiterbildungsstruktur für inklusive Schulprozesse. In: Feuser, G. / Maschke, T. (Hrsg.). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Gießen: Psychosozial-Verlag, 133-149.
- Bogdanowicz, K. 2011. *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. / Adryjanek, A. 2009. *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.
- Bogdanowicz, M. 2005. *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. / Smoleń, M., (Hrsg.), 2004. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bohl, T. 2014. Fördern im Unterricht. Unterrichtskonzepte setzen den Rahmen-die Qualität steckt im Detail. In: Bohl, T. / Feindt, A. / Lütje-Klose, B. / Trautmann, M. / Wischer, B. (Hrsg.). *Fördern. Friedrich Jahresheft 17*, Velber: Friedrich, 39-42.
- Bohl, T. / Batzel, A. / Richey, P. 2012. Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepten zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, T. / Bönsch, M. / Trautmann, M. / Wischer, B. (Hrsg.). *Binnendifferenzierung*. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 40-71.
- Bohl, T. / Bönsch, M. / Trautmann, M. / Wischer, B. (Hrsg.), 2012. *Binnendifferenzierung*. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Brezing, H. 2002. Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten? In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Dr. Winkler, 191-200.
- de Cillia, R. 2011. Spracherwerb in der Migration - Deutsch als Zweitsprache. In: *Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch*. <https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf> [Zugriff 20.08.2015].
- Dörnyei, Z. / Skehan, P. 2003. Individual differences in second language learning. In: Dougherty, C. J. / Long, M. H. (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 589-630.
- Edmondson, W. / House, J. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen / Basel: Francke.
- Ellis, R., 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Feyerer, E. 2013. LehrerInnenbildung im Umbruch Aktuelle Entwicklungen in Österreich. In: Feuser, G. / Maschke, T. (Hrsg.). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Gießen: Psychosozial-Verlag, 181-212.
- Fletcher, J. M. / Morris, R. D. / Lyon, G. R. 2003. Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In: Swanson, H. L. / Harris K.R. / Graham, S. (Hrsg.). *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press, 31-56.
- Ganser, F. 2003. SMAT-17 Jahre Suchtprävention in der Schweiz. In: Nörber, M. (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz, 208-215.

- Gerlach, D. 2015. Fremdsprachenvermittlung im inklusiven Klassenraum bei LRS. In: Michalak, M. / Rybarczyk, R. (Hrsg.). *Wenn Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gerlach, D. 2010. Legasthenie und LRS im Englischunterricht. Münster: Waxmann.
- Glück, Ch. 2001. Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 2 Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart: Kohlhammer, 75-87.
- Grohnfeldt, M. / Schönauer-Schneider, W. 2007. Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts an unterschiedlichen Förderorten. In: Heimlich, U. / Wember, F.-B. (Hrsg.). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 240-252.
- Hufeisen, B. 2003. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N. / Böttger, C. / Motz, M. / Probst, J. (Hrsg.). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 13 pp., <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>> [Zugriff 20.08.2015].
- Janicka, M. 2015. Kinder und Jugendliche mit ADHS im Fremdsprachenunterricht. In: Michalak, M. / Rybarczyk, R. (Hrsg.). *Wenn Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jansen, H. 2004. Früherkennung und Frühförderung bei Risiken zur Ausbildung von LeseRechtschreib-Schwierigkeiten. In: Thomé, G. (Hrsg.). *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim / Basel: Beltz, 108-127.
- Klafki, W. / Stöcker, H. 1991. Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, 173-208.
- Klicpera, C. / Schabmann, A. / Gasteiger-Klicpera, B. 2007. *Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: UTB.
- König, J. / Wagner, Ch. / Valtin, R., mit Beiträgen von Schmude, C. 2011. *Jugend - Schule - Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Krammer, K. 2009. *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann.
- Krasowicz-Kupis, G. 2008. *Psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
- Küspert, P. 2004. Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreib-Problemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Vorschulkindern. In: Thomé, G. (Hrsg.). *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim / Basel: Beltz, 144-149.
- Lütje-Klose, B. 2014. Kooperation in multiprofessionellen Teams. Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. In: *FÖRDERN* 32, 26-29.
- Meyer, H. 2004. Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Missler, B. 1999. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg (Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit Band 3).
- Niebuhr, S. / Ritterfeld, U. 2003. Die Förderung von Lesefertigkeiten beginnt vor dem Schuleintritt! In: Hurrelmann, B. / Becker, S. (Hrsg.). *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht*. Weinheim: Juventa, 101-114.
- Nijakowska, J. 2011. Język obcy dla ucznia z dysleksją. In: Komorowska, H. (Hrsg.). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 312-331.
- Riemer, C. 2006. Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger“. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von

- Fremdsprachen. In: Wolff, D. / Scherfer, P. (Hrsg.). *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/M., 223-244.
- Romonath, R. 2006. Fremdsprachen lernen bei Legasthenie. In: *Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie*, 4, 21-31.
- Romonath, R. / Gregg, N. (2002). Landesforschungsprojekt, M.-V. Optimierung von Leserechtschreibfähigkeiten legasthener Schüler im mittleren und älteren Schulalter, Untersuchung der phonologischen und orthographischen Verarbeitungsfähigkeiten – Konzept und erste Ergebnisse. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Dr. Winkler, 347-358.
- Rybarczyk, R. 2014. Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien im DaF-Unterricht in Polen unter besonderer Berücksichtigung der Lernenden mit Legasthenie. In: Ferraresi G. / Liebner S. (Hrsg.). *Sprachbrückenbauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*, Göttingen: Universitätsverlag, 119-141.
- Rybarczyk, R. 2010. Deutsch lernen bei Legasthenie? Überlegungen zur Motivationsförderung legasthener Lerner im DaF – Unterricht. In: Myczko, K., (Hrsg.). *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 261-270.
- Sambanis, M. 2002. Fremdsprachenfrühbeginn bei LRS-Kindern. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 209-221.
- Sassenroth, M. 2002. Was bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache für LRS-Kinder? In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 201-208.
- Scholz, I. 2010. *Pädagogische Differenzierung*. München: UTB.
- Schubert, Ch. 2010. Standards und Individualisierung – ein Widerspruch? In: *Erziehung und Unterricht*. 3–4. Wien: öbv, 267-273.
- Sellin, K. 2008. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Siek-Piskozub, T. 2011. Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na niego przygotowani? In: *Neofilolog*, 36, S. 221–230.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. 2007. Rechtschreiben. In: Heimlich, U. / Wember, F.-B. *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 206-228.
- Sparks, R. L. 2001. Foreign Language Learning Problems of Students Classified as Learning Disabled and Non-Learning Disabled: Is There a Difference? In: *Topics in Language Disorders*, 21 (2), 38-54.
- Trautmann, M. / Wischer, B. 2008. Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, M. A. / Prenzel, M. / Hellekamps, S. (Hrsg.). *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS-Verlag, 159-172.
- Valtin, R. 2004. Das Konstrukt Legasthenie – Wem schadet es? Wem nützt es? In: Thomé, G. (Hrsg.). *Leserechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie: Eine grundlegende Einführung*. Weinheim / Basel: Beltz, 56-63.
- Wember, F.-B. 2007. Direkter Unterricht. In: Heimlich, U. / Wember, F.-B. *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 163-175.
- Winkeler, R. 1979. *Innere Differenzierung. Begriff, Formen und Probleme*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Wode, H. 1988. *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. München: Hueber.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.

