SPLLÄR 2025-018

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Herausforderungen und Förderungsmöglichkeiten legasthener SchülerInnen im schwedischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Erfahrungen und Auffassungen der Lehrkräfte

Andreas Bark
Ämneslärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9TY2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2025
Handledare: Christine Fredriksson
Examinator: Magnus P. Ängsal

Schlüsselwörter: Legasthenie, Lese-Rechtschreibstörung, Lese-Rechtschreib-Schwäche, LRS, Moderna språk, DaF, Fremdsprachenunterricht

Abstract

Diese Studie, in der 12 schwedische DaF-Lehrkräfte teilnahmen, fokussiert die Herausforderungen schwedischer legasthener DaF-SchülerInnen, die Voraussetzungen zur Förderung dieser SchülerInnen im Unterricht und die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte. Mithilfe eines Fragebogens wurden die Erfahrungen und Auffassungen der Lehrkräfte eingesammelt und danach analysiert. Die daraus folgenden Ergebnisse wurden mit vorliegender Forschung verglichen. In erster Linie zeigen die Resultate eine erwartete allgemeine Benachteiligung legasthener SchülerInnen gegenüber ihren nicht-legasthenen MitschülerInnen, vor allem bezüglich des schriftlichen Vermögens, des Lesevermögens und Prüfungssituationen. In Bezug auf Förderungsmaβnahmen wurden gute Voraussetzungen für ressourcenschonende Einsätze und den Einsatz des Computers festgestellt. Die Förderung durch längere Zeit, digitale Hilfsmittel und multimodale Herangehensweisen wurde von den Lehrkräften bevorzugt. Kleine Studien wie diese ermöglichen unwahrscheinlich sichere Schlussfolgerungen aber können als Wegweiser für weitere Forschung dienen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 3
1.1 Fragestellungen 4
1.2 Aufbau der Arbeit 4
2 Theoretische Grundlagen 4
2.1 Begriffserklärung von Legasthenie 5
2.2 Herausforderungen 6
2.2.1 Allgemeine Probleme im Unterricht 6
2.2.2 Vermögen und Fähigkeiten 7
2.2.3 Klima und Aktivitäten im Klassenzimmer 9
2.3 Förderungsmöglichkeiten 9
2.3.1 Hilfsmittel und Ansätze 10
2.3.2 Anpassungen 11
2.3.3 Zusammenarbeit 12
2.3.4 Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht 12
3 Forschungsmethode 13
3.1 Zur Methodenwahl und Gestaltung des Fragebogens 14
3.2 Analysemethode 17
3.3 Forschungsethische Überlegungen 18
4 Ergebnisse 18
4.1 Zur Datenerhebung 18
4.2 Herausforderungen 19
4.3 Förderungsmöglichkeiten 22
4.4 Lehrpraktiken 25
5 Diskussion 27
5.1 Beantwortung der Fragestellungen 27
5.1.1 Herausforderungen schwedischer legasthener DaF-SchülerInnen 27
5.1.2 Voraussetzungen schwedischer DaF-Lehrkräfte 29
5.1.3 Lehrpraktiken schwedischer DaF-Lehrkräfte 31
5.2 Vorschläge für weitere Forschung 33
6 Schluss 33
7 Literaturverzeichnis 34

8 Anhang 41

1 Einleitung

In meiner ersten Examensarbeit (Bark, 2024) wurden Forschungsbefunde gesammelt, die die legasthene Problematik erklären und Förderungsmöglichkeiten legasthener SchülerInnen präsentieren. Die für diese erste Examensarbeit ausgewählte Literatur stammte aus mindestens einem der folgenden Zusammenhänge: Legasthenie im Allgemeinen, Legasthenie im Deutschen als Erstsprache, Legasthenie im DaF-Unterricht und letztlich Legasthenie in Schweden. Aus den gesammelten Befunden konnten dann Schlussfolgerungen davon gezogen werden, welche Schwierigkeiten legasthene SchülerInnen im schwedischen DaF-Unterricht[1] erleben mögen und wie sie unterstützt werden könnten. Allerdings stellt die Legasthenie-Forschung im Rahmen eines schwedischen DaF-Unterrichts eine Forschungslücke dar und deswegen konnten keine Folgerungen mit absoluter Sicherheit für den schwedischen Kontext festgestellt werden. Aus diesem Grund macht diese Arbeit einen Ansatz, die Problematik und das Förderungsbedürfnis legasthener SchülerInnen im schwedischen DaF-Unterricht zu beleuchten. Als didaktische Experten in direktem Kontakt mit legasthenen SchülerInnen wurden schwedische DaF-Lehrkräfte durch einen Fragebogen nach ihren Auffassungen und Erfahrungen befragt. Es wird in dieser Arbeit untersucht, ob die Befunde der ersten Examensarbeit in einem schwedischen Kontext bestätigt werden können und deswegen wird auch hier eine Aufteilung in einerseits Herausforderungen und andererseits Förderungsmöglichkeiten gemacht. Dazu wird auch nach den Lehrpraktiken gefragt. Die Hoffnung ist, praktische Erfahrungen und verbreitete Vorstellungen in Bezug auf Legasthenie zu sammeln und weitere Forschung anzuregen, damit legasthene SchülerInnen besser gefördert werden können und letztendlich mehr von ihnen am Sprachunterricht (in diesem Fall DaF) teilnehmen können.

[1] Fach *tyska som modernt språk* (ung. Deutsch als moderne Sprache).

1.1 Fragestellungen

In einem Versuch der legasthenen Problematik im schwedischen DaF-Unterricht näherzukommen und damit ein Desiderat der Forschung zu behandeln, wurden drei Fragestellungen formuliert, die sich auf die Herausforderungen der SchülerInnen, die Förderungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, bzw. Unterrichtspraktiken beziehen:

- Laut den Erfahrungen, Auffassungen und Mutmaβungen schwedischer Lehrkräfte, welche Aspekte oder Situationen im schwedischen DaF-Unterricht können für legasthene SchülerInnen besonders herausfordernd sein?
- Welche Voraussetzungen haben schwedische DaF-Lehrkräfte die in der Literatur hervorgehobenen Methoden und Arbeitsweisen in ihrem Unterricht zu implementieren?
- Wie unterrichten schwedische DaF-Lehrkräfte legasthene SchülerInnen?

1.2 Aufbau der Arbeit

Als erstes werden im nächsten Kapitel Auszüge der legasthenen Literatur vorgelegt und zwar in den folgenden drei Unterkapiteln: eine Definition von Legasthenie, Herausforderungen und Förderungsmöglichkeiten. Nach Äuβerungen zur Methodenwahl werden dann die Ergebnisse in drei Abschnitten präsentiert und kommentiert; Herausforderungen, Förderungsmöglichkeiten und Lehrpraktiken. Darauf folgt die Beantwortung der jeweiligen Fragestellungen und einige Vorschläge für weitere Forschung werden veranschaulicht. Zum Schluss wird die Arbeit kurz zusammengefasst.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Abschnitt wird zuerst Legasthenie kurz definiert und danach werden Forschungsbefunde über die legasthene Problematik vorgelegt. Die hier zitierte legasthene Literatur bezieht sich entweder auf generelle Herausforderungen, die deutsche Sprache als Erst- oder Fremdsprache, den Fremdsprachenerwerb (in Bezug auf andere Sprachen als Deutsch) oder eine Kombination von diesen Bereichen. Die präsentierten Kenntnisse tragen dazu bei, den Fragebogen zu konzipieren.

2.1 Begriffserklärung von Legasthenie

Verschiedene Verbände definieren Legasthenie (alternativ *LRS* – Lese-Rechtschreibstörung oder Lese-Rechtschreib-Schwäche) relativ unterschiedlich. Hier werden nur in Kürze die grundlegenden Bestandteile der Diagnose laut Verbänden und der Forschung präsentiert. Relevant ist hier, was Legasthenie ist – Aspekte wie bspw. Ursachen, Häufigkeit und demografische Verteilung werden nicht aufgegriffen.

Bowers und Wolff (1993:5) erklären mit ihrer *Double Deficit Hypothesis*, dass Legasthenie eine zweifache Beeinträchtigung ist. Einerseits haben LegasthenikerInnen größere Probleme mit dem Identifizieren und Trennen von verschiedenen sprachlichen Lauten. Andererseits sind ihre Automatisierungsprozesse in Bezug auf die Lesegeschwindigkeit und den Wortabruf eingeschränkt. Diese Zweiteilung ist auch in der Definition der International Dyslexia Association zu finden, denn laut ihr wird Legasthenie durch „… Probleme mit der genauen und/oder fließenden Worterkennung und mit mangelhaften Rechtschreib- und Dekodierungsfähigkeiten“ (IDA, 2002, meine Übersetzung) erkannt. Weiter kann die linguistische Art dieser Beeinträchtigung betont werden, indem keine Belege für eine Hemmung des Assoziationsvermögens vorhanden sind. (Denckla & Rudel, 1976:12; Vellutino, 1987:38).

Um Legasthenie zu definieren, wird auch häufig unterstrichen, womit die Problematik nicht zu tun hat. Als Beispiel verweist der Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie (BVL, o.J.) auf die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2019) in seiner Erklärung von Legasthenie und meint, dass sich die legasthene Problematik weder durch Alter, Intelligenz, Schulung, psychische Krankheiten noch Hirnschädigung erklären lässt.

Zusätzlich kann hier auch erwähnt werden, dass Legasthenie in Untertypen eingeteilt werden kann (Sprenger-Charolles et al., 2011:499), die sich auf zwei verschiedene Zugangswege beim Lesen (Scott & Ehri, 1990:150) beziehen. Keine Auseinandersetzung mit diesen Untertypen findet im Rahmen dieser Arbeit statt – es wird lediglich konstatiert, dass sich eine legasthene Problematik von Fall zu Fall einigermaßen unterschiedlich äußern kann. Die oben genannten grundsätzlichen sprachlichen Einschränkungen bestehen jedoch.

2.2 Herausforderungen

2.2.1 Allgemeine Probleme im Unterricht

Mehrere Studien weisen auf Probleme mit Hausaufgaben im Allgemeinen für legasthene SchülerInnen hin, bspw. Epstein et al. (1993:44) und Anderson und Meier-Hedde (2011:293). Zudem fanden Roll-Pettersson und Heimdahl-Mattson (2007:420) in ihrer schwedischen Studie über die allgemeinen Herausforderungen im Unterricht heraus, dass Eltern ihren legasthenen Kindern mit den Hausaufgaben oft helfen mussten. In Bezug auf den Fremdspracherwerb bestehen die Probleme mindestens zum Teil darin, dass im Unterricht gelernte Muster und Aussprache schnell vergessen werden (Romonath, 2006:27).

Wie schon erläutert lesen LegasthenikerInnen langsamer (Bowers & Wolff, 1993:5), auch in Bezug auf die deutsche Sprache als Erstsprache (Wimmer, 1993:14). Wegen der eingeschränkten Automatisierung brauchen sie mehr Zeit für die Verarbeitung, auch im Fremdsprachenunterricht (Rybarczyk, 2015:205). Diese Befunde deuten darauf hin, dass legasthene SchülerInnen öfter an Zeitmangel leiden mögen und dass sie deswegen im niedrigeren Ausmaß dazu im Stande sein könnten, die Schularbeit rechtzeitig zu erledigen. Beitragend dazu könnten auch die häufig erlebten Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement sein, die SchülerInnen mit Lernbehinderungen (Legasthenie einbezogen) im Fremdsprachenunterricht aufweisen (Kormos & Smith, 2012:120).

Weiter in Bezug auf die langsamere Verarbeitung weist eine Analyse von mehreren internationalen Fallstudien Probleme mit der Wahrnehmung mündlicher Instruktionen bei Legasthenie auf (Anderson & Meier-Hedde, 2011:293), was sich auch im Fremdsprachenunterricht erwiesen hat (Romonath, 2006:27). Dazu empfinden legasthene SchülerInnen oft das Unterrichtstempo als zu hoch (ebd.:27).

Romonath (ebd.:27) beleuchtet außerdem Schwierigkeiten mit dem Organisieren vom eigenen Lernen, was sich auch konkret beim Verfassen vom längeren Texten zeigt (Kormos & Smith, 2012:141).

In einer schwedischen Fallstudie über den Fremdspracherwerb beschrieben Bäckman et al. (2001:163), wie eine der Untersuchungspersonen viel Stress bei schriftlichen Prüfungen erlebte, weil die schriftliche Vermittlung von ihren Kenntnissen in sich so viel Energie in Anspruch nahm. Darüber hinaus empfehlen sowohl dieselben VerfasserInnen (ebd.:163 bzw. 168) als auch Kormos und Smith (2012:149-152) mehrere Maßnahmen für Prüfungssituationen im Fremdsprachenunterricht, was eine besondere Gefährdung legasthener SchülerInnen in solchen Situationen andeutet.

Rybarczyk (2014:122) behauptet, dass der heutzutage in vielen Kontexten vorherrschende kommunikative Fremdsprachunterricht nicht so gut mit der legasthenen Problematik vereinbar ist, zum Teil aufgrund seines induktiven Grammatikunterrichts, in dem die SchülerInnen durch das Studium von Texten grammatische Regeln entdecken und formulieren müssen.

2.2.2 Vermögen und Fähigkeiten

Die legasthene Einschränkung im Rahmen des Lesevermögens bezieht sich vorwiegend auf die niedrigere Lesegeschwindigkeit (Bowers & Wolff, 1993:5; Wimmer, 1993:14; Ziegler et al., 2003:188; Rello et al., 2013:212). Manche Untersuchungen zeigten aber auch einen Unterschied in der Korrektheit beim Lesen von einzelnen Wörtern in der Erstsprache Deutsch auf (Wimmer, 1993:24; Ziegler et al., 2003:188).

Belege dafür, dass das Hörvermögen bei LegasthenikerInnen beeinträchtigt sein könnte, wurden hier oben schon in Bezug auf das Verarbeiten von mündlichen Instruktionen

präsentiert (Anderson & Meier-Hedde, 2011:293; Romonath, 2006:27). Diese Befunde lassen sich durch ein geringeres auditives Gedächtnis bei Personen mit phonologischen Beeinträchtigungen erklären (Sparks et al., 1989:1991).

Wie schon erwähnt sind Rechtschreibprobleme mit der legasthenen Problematik verknüpft (IDA, 2002). Zum Beispiel gaben 63% der befragten legasthenen polnischen SchülerInnen in Rybarczyk (2014:129) an, dass die Rechtschreibung Probleme beim Lernen von deutschen Vokabeln verursachte. Darüber hinaus wurde die Rechtschreibproblematik in der Erstsprache Deutsch von legasthenen SchülerInnen (auch Nicht-LegasthenikerInnen, die eine wesentliche Rechtschreibproblematik aufwiesen) von Rauschenberger et al. (2016:83) genauer untersucht. Das Schreiben wird aber nicht nur wegen der Rechtschreibung erschwert, sondern auch aufgrund des Organisierens vom Inhalt (Kormos & Smith, 2012:141). Wie oben erläutert, kann das Schreiben als sehr anstrengend empfunden werden (Bäckman et al., 2001:163).

Kormos und Smith (2012:139-140) behaupten, dass obwohl von den im Fremdsprachunterricht übergreifenden Vermögen das mündliche Vermögen die geringsten Schwierigkeiten bei Legasthenie verursacht, sind jedoch die folgenden Aspekte für LegasthenikerInnen problematisch: Wortabruf (wird auch in Bowers und Wolff (1993:5) erkannt), Artikulation, das Zusammenfügen von Worten in Sätzen und längere kohärente Monologe. Auβerdem ist Aussprache ein typischer Problembereich (Romonath, 2006:27; Rybarczyk, 2014:122; Kormos & Smith, 2012:139).

In Bezug auf den Wortschatz sind Belege vorhanden, die auf Probleme mit dem Erwerb von neuen Wörtern hinweisen. Dies kann auf eingeschränkte Automatisierungsprozesse zurückgeführt werden (Bowers & Wolff, 1993:5; Rybarczyk, 2015:205). Im Rahmen des polnischen DaF-Unterrichts gaben 83% der Untersuchungspersonen in Rybarczyk (2014:122) an, dass sie neue deutsche Vokabeln schnell vergaβen. Der weniger umfangreiche Wortschatz beim Fremdsprachenerwerb zeigt sich sogar für fortgeschrittene Lernenden in kürzeren Sätzen (Romonath, 2006:27). Möglicherweise könnte der Wortschatzausbau wegen mangelhaften Verknüpfens von Lauten und schriftlichen Zeichen, was zumindest in der Erstsprache das Lesen von neuen Wörtern erschwert (Wimmer, 1993:3), gehemmt werden.

2.2.3 Klima und Aktivitäten im Klassenzimmer

Personen mit Konzentrationsschwierigkeiten, darunter LegasthenikerInnen (siehe nächsten Abschnitt), können ein unruhiges Klassenzimmerklima als besonders störend empfinden (Kormos & Smith, 2012:106). Grohnfeldt und Schönauer-Schneider (2007:245) betonen auch das Vermeiden von Lärm. Bäckman et al. (2001:167) deuten an, dass das gleichzeitige Schreiben und Hören für LegasthenikerInnen schwierig ist und so sollten Lehrkräfte diese SchülerInnen nicht ansprechen, wenn sie schreiben. In Bezug auf den Umgang mit anderen Lernenden kann das Zusammenarbeiten mit für die legasthenen SchülerInnen nicht so gut bekannten MitschülerInnen ein sensibler Aspekt sein (Kormos & Smith, 2012:118). Dieselben VerfasserInnen (ebd.:140) heben die Bedeutung von sinnvoller mündlicher Kommunikation hervor, betonen aber auch, dass das Sprechen Angst auslösen kann. Bei mündlichen Präsentationen können das Organisieren und das Erinnern vom Inhalt besonders herausfordernd sein (ebd.:141).

In einer Studie mit 105 polnischen FremdsprachenschülerInnen (darunter DaF-SchülerInnen) mit einer Legasthenie-typischen Problematik fand Piechurska-Kuciel (2008:98) Belege für höhere Angst im Fremdsprachenunterricht bei LegasthenikerInnen. Vor allem verursacht die eigene sprachliche Produktion Angst bei diesen Lernenden (ebd.:99). Mehr konkret können mündliche Übungen (Kormos & Smith, 2012:140), das Vorlesen (ebd.:116) und Zeitmangel (Romonath, 2006:30) Angst auslösen. Es wird hier angenommen, dass Angst für die Motivation schädlich sein kann und in der Literatur sind Motivationsfördernde Herangehensweisen vorhanden, die insbesondere für legasthene Sprachenlernende angemessen sind (Rybarczyk, 2010:265). Schlieβlich meint Rybarczyk (2014:121), dass fehlerhafte Konzentration gewöhnlicherweise zur Legasthenie-Problematik gehört. Weiter implizieren Bäckman et al. (2001:165), dass dies vor allem beim Hören problematisch sein könne.

2.3 Förderungsmöglichkeiten

2.3.1 Hilfsmittel und Ansätze

Rybarczyk (2015:205-206 bzw. 2014:136) listet mehrere Züge des für die legasthene Problematik geeigneten Lehrmaterials oder Lehrmittels auf. Darunter zählen u.a. eine größere Schrift, ein weiterer Zeilenabstand, leichter Informationszugang und nur milde Farben. Diese Züge können dann dem visuellen Verarbeiten behilflich sein (Kormos & Smith, 2012:109). Um das Lesen von Texten in Lehrmitteln zu erleichtern, wird auch zur Begleitung von Audiodateien aufgefordert (Bäckman et al., 2001:168; Romonath, 2006:29; Crombie, 1997:45). Bäckman et al. (2001:169) erwähnen auch die Nutzung von Sprachsynthese als hilfreich.

Kormos und Smith (2012:141) betonen, dass das Verfassen von längeren Texten besonders herausfordernd ist und dass das Schreiben am Computer o.Ä. dies mildern kann, indem vom Schreiben mit der Hand losgekommen wird. Noch zwei Vorteile mit dem Computer sind die Rechtschreibprüfung (Bäckman et al., 2001:168) und die oben erwähnte Sprachsynthese. Dagegen heben Kormos und Smith (2012:108) den taktilen Vorteil des Handschreibens hervor, denn viel Schreiben kann die Automatisierung der Rechtschreibung fördern (Rybarczyk, 2010:265).

Das oben erläuterte Handschreiben passt gut mit dem Konzept *MSL* (Multisensory Structured Language) zusammen (Sparks & Ganschow, 1993:209), weil die Vereinigung mehrerer Sinne ein wichtiger Bestandteil dieses Konzepts ausmacht (Nijakowska, 2013:212). Weiterhin wird dem Erfolg dieser Herangehensweise der expliziten Forminstruktion, der Wiederholung und dem Überlernen zugeschrieben (ebd.:212). Für LegasthenikerInnen hat *MSL* eine kompensierende Wirkung gegenüber der beeinträchtigten phonologischen Bewusstheit und trägt dazu bei, Kenntnisse zu befestigen (Kormos & Smith, 2012:125). Der Erfolg in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb wurde in Schneider (1999:216), Zafiri et al. (2019:13) und Crombie (1997:43) nachgewiesen. Der andere wichtige Bestandteil des *MSL*-Konzepts, die Strukturiertheit des Unterrichts, wird von mehreren AutorInnen unterstrichen (Rybarczyk, 2015:205; Bäckman et al., 2001:167; Sparks et al., 1991:108; Schneider, 1999:216). Damit verbunden unterstreichen Kormos und Smith (2012:118) auch das besondere Gewicht der Routinen im Unterricht für legasthene SchülerInnen. Bezüglich des Überlernens wurde dieser Aspekt der *MSL* von Crombie (1997:44) und Romonath (2006:29) betont.

Kormos und Smith (2012:134) empfehlen das explizite Lehren von Grammatik und auch Schneider (1991:218) hält das Betonen von grammatischen Regeln für wichtig. Hingegen zeigte die Fallstudie von Zafiri (2019:13), dass die Grammatik-Übersetzungsmethode nicht so gut geeignet war wie die audiovisuelle Methode, der kommunikative Sprachunterricht und vor allem *MSL*.

Da LegasthenikerInnen Probleme mit dem Identifizieren von sprachlichen Lauten haben, fordern sowohl Romonath (2006:28) als auch Kormos und Smith (2012:130) zum Fokus auf verschiedene Laute und deren Verhältnisse zu Rechtschreibregeln auf. Um die Rechtschreibung zu fördern, wurden von Rauschenberger et al. (2015:448-449) anhand typischer Rechtschreibfehler deutscher LegasthenikerInnen mehrere unterschiedliche konkrete Rechtschreibübungen vorgeschlagen.

Zur Förderung der Metakognition, des selbstständigen Lernens und des Selbstvertrauens kann die Arbeit mit einem Sprachenportfolio für LegasthenikerInnen besonders angemessen sein (Romonath, 2006:29; Rybarczyk, 2015:207-208).

2.3.2 Anpassungen

In Bezug auf Anpassungen wird in der legasthenen Literatur vor allem die individuelle Differenzierung hervorgehoben (Rybarczyk, 2015:199-200 bzw. 2014:122; Zafiri et al., 2019:13; Kormos & Smith, 2012:153). Der Bedarf daran besteht darin, dass sich Legasthenie weit unterschiedlich äußern kann (Nijakowska, 2013:212). Bäckman et al. (2001:167-169) listen eine Fülle von konkreten kompensatorischen Maßnahmen auf, aber um einen Überblick zu erhalten, können die meisten von diesen Maßnahmen unter die vier Dimensionen der Differenzierung eingeordnet werden; Materialien, Übungen, Erwartungen und Unterstützung (Kormos & Smith, 2012: 113).

Zu den in der Literatur vorliegenden konkreten Anpassungen zählen u.a. eine schrittweise Herangehensweise (Rybarczyk, 2015:205; Sparks et al., 1991:106; Kormos & Smith, 2012:134; Crombie, 1997:44), nur eine Anweisung auf einmal (Bäckman et al., 2001;167; Grohnfeldt & Schönauer-Schneider, 2007:245), kontinuierliche Rückmeldung (Rybarczyk, 2015:207), kürzere oder aufgeteilte Aufgaben (Kormos & Smith, 2012:119 bzw. 132 bzw.

135; Bäckman et al., 2001:168), mehr Zeit (Crombie, 1997:45; Kormos & Smith, 2012:150; Bäckman et al., 2001:167) und alternative Methoden zur Feststellung von Kenntnissen (Kormos & Smith, 2012:149 bzw. 152).

Die Vermittlung von Lernstrategien kommt in der Literatur häufig vor (Rybarczyk, 2010:265 bzw. 2014:123; Romonath, 2006:29; Kormos & Smith, 2012:119-120). Die befragten legasthenen SchülerInnen in Rybarczyk (2014:135) wollten vor allem neue Strategien zum Vokabellernen lernen. Als besonders angemessene Lernstrategien listet Rybarczyk (2015:206-207) z.B. folgendes auf: Vokabelheften oder -karteien, Mindmaps, Gedächtnistechniken und den Gebrauch von Hilfsmitteln sowie Wörterbüchern.

2.3.3 Zusammenarbeit

Gemeinsam für die in früheren Abschnitten erläuterten Bedürfnisse legasthener SchülerInnen in Bezug auf bspw. Struktur, Rückmeldung, Instruktionen, schrittweise Herangehensweisen und Aufteilungen von Aufgaben, ist, dass sie möglicherweise mehr Zeit eins-zu-eins zwischen Lehrkraft und SchülerIn fordern. Deswegen wird nach den Voraussetzungen dafür im Fragebogen gefragt. Dazu wiesen Bäckman et al. (2001:163-164) in ihrer Studie auf zwei Fälle hin, in denen die betroffenen SchülerInnen erfolgreich von SonderpädagogInnen oder extra Lehrkräften unterstützt wurden.

Da manche legasthene SchülerInnen ungern mit nicht so gut bekannten KlassenkameradInnen arbeiten, empfehlen Kormos und Smith (2012:118) Übungen, in denen die SchülerInnen einander kennenlernen. Die Bedeutung von sozialen Beziehungen wurde auch in der Studie von Heimdahl Mattson et al. (2010:824) klargemacht. Die befragten Eltern von legasthenen SchülerInnen meinten, dass obwohl relevante Unterstützung in kleinen Gruppen auβerhalb des Klassenzimmers geboten wurde, führte diese Arbeitsweise oft zum Verlust an Kontakt mit den im Klassenzimmer bleibenden MitschülerInnen.

2.3.4 Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht

Die Entwicklung von Sprachkompetenzen in einer fremden Sprache hängt mit der Entwicklung in der Erstsprache eng zusammen (Cummins, 1979:233; Ganschow et al., 1991:539; de Cillia, 2003:3). Deshalb wird erstens vorgeschlagen, dass Rücksicht auf die Fertigkeiten in der Erstsprache genommen wird (Rybarczyk, 2015:204; Crombie, 1997:45), und zweitens, dass die Erstsprache als Mittel des kontrastiven Sprachunterrichts verwendet wird (de Cillia, 2003:8).

In Bezug auf die Lehrkraftsprache in jedem Klassenzimmer heben Grohnfeldt und Schönauer-Schneider (2007:245) mehrere Hinweise hervor, von welchen sprachliche Variation bezüglich Betonung, Rhythmus, Tonart und Pausen einerseits und nonverbale Kommunikation andererseits die wichtigsten sind. Auβerdem wird eine langsamere oder wenigstens nicht zu schnelle gesprochene Sprache im Allgemeinen vorgezogen (ebd.:245; Crombie, 1997:45).

3 Forschungsmethode

Um die Fragestellungen beantworten zu können, wurden schwedische DaF-Lehrkräfte durch einen Online-Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Fragen befragt. Die Befragten unterrichten im Fach *tyska som modernt språk* in der schwedischen *grundskola*[2] oder auf dem schwedischen *gymnasium*[3]. Die typische Alterspanne der bezogenen SchülerInnen ist damit 12-18 Jahre. Da ein sehr präzises Alter als nicht relevant erschien, wurden die Lehrkräfte danach nicht gefragt. Sowohl Lehrkräfte mit als auch ohne praktische/-r Erfahrung von der Arbeit mit legasthenen SchülerInnen konnten an der Umfrage teilnehmen. Der Fragebogen wurde elektronisch durch die Facebook-Gruppe für schwedische DaF-Lehrkräfte *Lärare i tyska – en mötesplats* (zurzeit etwa 1700 Mitglieder) verschickt. Im ersten Teil des Fragebogens wurden besondere Schwierigkeiten legasthener SchülerInnen erhoben, im zweiten Teil Förderungsmöglichkeiten und im dritten und letzten Teil wurden die eigenen Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte erfragt.

[2] Neunjährige obligatorische Schule. Ab der sechsten Klasse wird auβer English oft auch Deutsch, Französisch oder Spanisch als Fremdsprache gelernt.
[3] Dreijährige freiwillige Sekundarbildung. Je nach Bildungsbereich und der Wahl der SchülerIn wird auβer English eine zusätzliche Fremdsprache gelernt.

3.1 Zur Methodenwahl und Gestaltung des Fragebogens

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurde eine quantitative Herangehensweise gewählt und zwar wurden schwedische DaF-Lehrkräfte durch einen Fragebogen nach ihren Auffassungen und Mutmaβungen im Hinblick auf die legasthene Problematik ihrer SchülerInnen befragt. Vor allem aus vier Gründen wird diese Methodenwahl motiviert. Erstens sind Daten von möglichst vielen Lehrkräften erwünscht, um die generellen und weit verbreiteten Perspektiven des ganzen schwedischen DaF-Kollegiums zu erhalten. Ein Fragebogen kann sowohl zeitlich als auch kostenmäßig effektiv administriert werden (Bryman, 2018:286). Zweitens geht diese Umfrage von einer in der Literatur beleuchteten Vielfalt von besonderen Herausforderungen bzw. Förderungsmöglichkeiten aus. Es ist wünschenswert den Lehrkräften viele einzelne Ergebnisse der Forschung vorzulegen und nach ihren Meinungen darüber zu fragen. Möglicherweise sind die Befragten nicht mit allen Ergebnissen bekannt und können sich dank dieser Methode reichlich Zeit nehmen, um zu überlegen (Bryman, 2018:288). Drittens müssen die Befragten viele Aspekte überlegen und deswegen wurden nur geschlossene Fragen gestellt – sonst würde die Umfrage zu umfassend sein und zu viel Zeit in Anspruch nehmen, was die Anzahl der UmfrageteilnehmerInnen negativ beeinflussen könnte. Bezüglich der Herausforderungen und der Förderungsmöglichkeiten wurden Antworten entlang einer Likertskala gegeben. Nur in Bezug auf Lehrpraktiken wurde eine offene Frage gestellt. Viertens wird mit dieser Methode der Einfluss des Forschers auf die Befragten gemildert. Potenziell könnten die Kenntnisse der Befragten über Legasthenie begrenzt sein und bspw. liegt bei einem Interviewverfahren die Gefahr eines Interwiever-Effekts vor (Bryman, 2018:287). Die Anwesenheit des Forschers könnte in diesem Fall der Validität (Bryman, 2018:209) der Daten schaden, indem die Befragten die Situation als bewertend auffassen, als überprüfe der Forscher die Kenntnisse der Lehrkräfte. Diese Tatsache besteht natürlicherweise bei einem Fragebogen, aber ohne einen physisch anwesenden Forscher wurde diese Gefahr als geringer gesehen.

Ein Nachteil mit der gewählten Methode ist die Unmöglichkeit des Forschers die Befragten bei potenziellen Unklarheiten zu unterstützen (Bryman, 2018:288). Deswegen wurde erstens im Fragebogen im Generellen auf abstrakte Forschungsbegriffe verzichtet. Zweitens wurden auch ein paar Kommentare hinzugefügt, um vorausgesehenen Komplikationen anzusprechen;

- *Besondere Schwierigkeiten* wurden als solche erklärt, die legasthene von nicht-legasthenen SchülerInnen trennen.
- Es gab die Bemerkung, dass die Ursache einer bestimmten besonderen Schwierigkeit schwierig festzulegen ist. Deswegen wurde empfohlen, dass jede besondere Schwierigkeit berücksichtigt werden sollte, die auf eine Legasthenie-Problematik zurückzuführen könnte.
- Es wird angenommen, dass mehrere SchülerInnen Legasthenie-typische Schwierigkeiten aufweisen, ohne offiziell diagnostiziert zu sein. Im Fragebogen wurde das Wort *vermutet* in Klammern verwendet (bspw. *(vermutet) legasthene SchülerInnen*) damit auch nicht-diagnostizierte SchülerInnen berücksichtigt werden konnten.
- Lehrkräfte mit kräftig begrenzter oder sogar ohne praktische Erfahrung vom Unterricht mit legasthenen SchülerInnen können über die Herausforderungen und Förderungsmöglichkeiten solcher SchülerInnen spekulieren. Die befragten Lehrkräfte sind Experten im Bereich schwedischen DaF-Unterricht und haben vermutlich mindestens ein grundlegendes (theoretisches) Verständnis von Legasthenie. Alle ihre Erfahrungen, Auffassungen und Mutmaβungen sind für das Ziel dieser Arbeit wichtig und so wurde im Fragebogen unterstrichen, dass Frage eins (Herausforderungen) und Frage zwei (Förderungsmöglichkeiten) gemäβ sowohl praktischen Erfahrungen als auch theoretisch begründeten Überlegungen beantwortet werden konnten.
- Viele spezifische Herausforderungen und Förderungsmöglichkeiten wurden in Klammern verdeutlicht oder exemplifiziert.
- Für Frage drei (Lehrpraktiken) wurde betont, dass als *angepasste Methodenwahlen/Arbeitsweisen* solche galten, die sich auf die Berücksichtigung legasthener SchülerInnen beruhten, obwohl auch nicht-legasthene SchülerInnen mit denselben Methoden/Arbeitsweisen arbeiteten.

Die erfragten Aspekte der jeweiligen Teile 1 (Herausforderungen) und 2 (Förderungsmöglichkeiten) des Fragebogens wurden nach einer thematischen Analyse der Forschungsliteratur folgendermaβen gruppiert, was auch für die Analyse von Bedeutung ist:

Tabelle 1 – **Gruppierung der Herausforderungen**

Organisation und Ansätze	**Vermögen und Fertigkeiten**	**Umgebung**	**Mentales**
Prüfungssituationen	Das schriftliche Vermögen	Belästigendes Klassenzimmerklima	Behalten der Konzentration
Rechtzeitige Erledigung der Schularbeit im Allgemeinen	Rechtschreibung	Die Zusammenarbeit mit relativ unbekannten MitschülerInnen	Motivation
Unterrichtstempo	Lesevermögen	Mündliche Übungen mit MitschülerInnen	Angst
Induktiver Grammatikunterricht	Lesegeschwindigkeit	Mündliche Präsentationen vor der Klasse	
Erledigung von Hausaufgaben	Das mündliche Vermögen		
Planen und Organisieren des eigenen Lernens	Aussprache		
Mündliche Instruktionen	Hörverstehen		
	Der Erwerb neuer Wörter		

Gruppierung der Förderungsmöglichkeiten

Hilfsmittel:

- Angepasste Lehrmittel
- Audiodateien als Komplement zu Texten
- Sprachsynthese
- Das Schreiben mit der Hand als Übung
- Das Schreiben am Computer in Prüfungssituationen

Ansätze und Übungen:

- Sprachenportfolio
- Rechtschreibübungen
- Das Isolieren sprachlicher Laute
- Multisensorische Arbeitsweisen
- Deduktiver Grammatikunterricht

- Überlernen
- Strukturierter und routinemäβiger Unterricht

Anpassungen:

- Individuelle Anpassung
- Schrittweise Herangehensweise
- Jeweils nur eine Instruktion
- Dichtere Rückmeldung
- Komplementierende/variierende Methoden zur Vermittlung von Kenntnissen
- Mehr Zeit zur Ablegung von Prüfungen und Aufgaben
- Kürzere und/oder aufgeteilte Aufgaben und Hausaufgaben

Zusammenarbeit:

- Zusätzliche Zeit mit LehrerIn
- Zeit mit SonderpädagogIn
- Arbeitsweisen und Übungen zur Förderung des sozialen Klassenzimmerklimas

Autonomiefördernd:

- Vermittlung von Lernstrategien
- Förderung der Metakognition

Sprachgebrauch:

- Einsatz vom Schwedischen oder anderen Sprachen als Vergleichsmittel
- Variierende Lehrkraftsprache
- Langsamere Lehrkraftsprache

Letztendlich wurde der Aufbau, die Instruktionen und die Sprache des Fragebogens von zwei unabhängigen Lehrkräften überprüft. Ihren Kommentaren zufolge wurden kleinere Änderungen gemacht, bevor der Fragebogen an die Lehrkräfte der Facebook-Gruppe geschickt wurde.

3.2 Analysemethode

Aufgrund der quantitativen Art der Datenerhebung wurde eine Darstellung der Ergebnisse im Rahmen der deskriptiven Statistik gewählt. Die Antworten der TeilnehmerInnen wurden zusammengestellt und den Durchschnittswert der jeweiligen Aspekte (Teil 1 und 2 des

Fragebogens) wurden berechnet. Demzufolge ließen sich die Antworten in Tabellen und, nachdem sie auch gruppiert wurden (siehe oben), in Diagrammen vorlegen. Für den dritten Teil des Fragebogens, in dem eine offene Frage gestellt wurde, lag der Schwerpunkt auf der Kategorisierung der Antworten (siehe *Tabelle 4* unter Abschnitt 4.4), um einen Überblick zu erhalten. Andere als in dieser Studie vorgenommene Kategorisierungen seien möglich und somit zeigt sich der Einfluss des Forschers auf die Analyse vor allem durch die Einordnung der Daten.

3.3 Forschungsethische Überlegungen

Den Befragten wurde die freiwillige Teilnahme an der Studie erklärt und sie wurden auch darüber informiert, dass ihre Einwilligung widerrufen werden konnte. Vor der Teilnahme an der Befragung erhielten sie Informationen über das Projekt (zum Forscher, Rahmen, Hintergrund und zur Datenverarbeitung). Eine Befragung zu Legasthenie könnte im ethischen Sinne problematisch sein, indem sensible persönliche Daten erhoben werden. In erster Linie musste besondere Rücksicht auf die betroffenen und meist minderjährigen SchülerInnen genommen werden, nach deren Einwilligung nicht gefragt wurde. Darüber hinaus könnten sensible Daten über die Lehrkräfte nicht nur ihre und die Identität ihrer jeweiligen Arbeitgeber verraten, was in sich problematisch sein könnte, sondern auch letztendlich zur Identifikation der betroffenen SchülerInnen führen. In diesem Projekt wurden keine personenbezogenen Angaben erhoben und somit ist die Identität der TeilnehmerInnen geschützt. Dadurch bleibt auch die Identität der betroffenen SchülerInnen unbekannt.

4 Ergebnisse

4.1 Zur Datenerhebung

Die Studie wurde im Frühling 2025 mit einem Link zum Fragebogen in der oben genannten Facebook-Gruppe präsentiert und nach einer Woche wurde auch eine Erinnerung publiziert.

Nach insgesamt zwei Wochen, währenddessen 12 Befragten den Fragebogen beantwortet hatten, wurde die Datenerhebung abgebrochen. Zusätzlich haben zwei Lehrkräfte einige Meinungen in Kommentaren zum Facebook-Post mitgeteilt, die die Ergebnisse des Fragebogens ergänzen können.

Die meisten RespondentInnen haben (fast) sämtliche Fragen des Fragebogens beantwortet. Nur eine Person hat relativ viele Fragen ausgelassen. Die TeilnehmerInnen haben vor allem in der schwedischen *grundskola* gearbeitet (9 von 12 Lehrkräfte), zwei haben in gleichem Ausmaβ auch in der schwedischen *gymnasieskola* gearbeitet. Nur eine Lehrkraft hat mindestens überwiegend in der *gymnasieskola* gearbeitet. Die RespondentInnen haben bis zu 40 Jahre als Deutschlehrkräfte im schwedischen Schulsystem gearbeitet; Median 15 Jahre, Durchschnitt 14-18 Jahre, Modalspanne 0-5 Jahre. Obwohl die Erfahrung ein Drittel der Lehrkräfte maximal 5 Jahre ist, während eine RespondentIn mindestens 36 Jahre Erfahrung hat, wurden die Antworten gleichgestellt. Sämtliche TeilnehmerInnen der Studie haben praktische Erfahrung mit legasthenen SchülerInnen. Daher wird angenommen, dass die Antworten der TeilnehmerInnen eher auf Erfahrungen als auf Mutmaßungen bauen. Um reliable Unterschiede zwischen verschiedenen Untergruppen (in Bezug auf bspw. Schulform und Erfahrung) feststellen zu können, ist die Anzahl der RespondentInnen allzu niedrig.

4.2 Herausforderungen

Im ersten Teil der Umfrage wurden die Lehrkräfte nach den in der Literatur über legasthene SchülerInnen belegten besonderen Herausforderungen oder Schwierigkeiten gefragt. Auf die verschiedenen Aussagen beantworteten die RespondentInnen entlang einer Skala von 1 (*stimmt gar nicht*) bis 5 (*stimmt ganz*). Wie früher erklärt wurde hier ein Unterschied zwischen legasthenen und nicht-legasthenen SchülerInnen gemacht. Deswegen deuten alle Werte, die höher als 1 sind, darauf hin, dass legasthene SchülerInnen in Bezug auf den jeweiligen Aspekt besondere Schwierigkeiten erleben (können). Aufgrund der Formulierung der Aussagen im Fragebogen sind keine Antworten möglich, die ein umgekehrtes Verhältnis zwischen legasthenen und nicht-legasthenen SchülerInnen aufweisen und also können keine Antworten zeigen, dass LegasthenikerInnen weniger Schwierigkeiten als Nicht-

LegasthenikerInnen erleben. Der niedrigste Wert (1) deutet nur eine Gleichstellung der beiden Gruppen an.

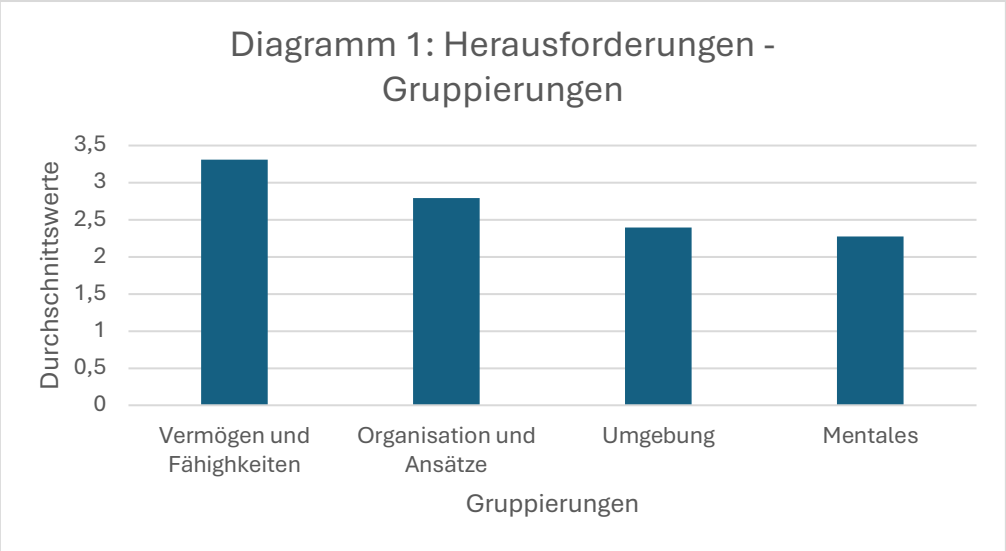
Tabelle 2 zeigt alle erfragten Aspekte, den Durchschnittswert für jeden Aspekt und die Abweichung der Antworten. Die höchsten Durchschnittswerte (rund 4) haben die folgenden Aspekte: Rechtschreibung, das schriftliche Vermögen, Lesegeschwindigkeit, Lesevermögen und Prüfungssituationen. Es lässt sich doch bemerken, dass die Verbreitung der Antworten in den meisten Fällen relativ groβ ist, und für viele Aspekte wurde mindestens eine 1 angekreuzt. Somit sind starke individuelle Unterschiede anzunehmen. Im Generellen und im Vergleich mit nicht-legasthenen SchülerInnen haben doch viele legasthene SchülerInnen in irgendeinem Ausmaß größere Probleme mit sämtlichen Aspekten.

Tabelle 2

Herausforderungen

	Mean	N	Minimum	Maximum	Std. Deviation
Rechtschreibung	4,55	11	2	5	,934
Das schriftliche Vermögen	4,09	11	2	5	,831
Lesegeschwindigkeit	4,00	11	2	5	1,095
Lesevermögen	3,91	11	2	5	,831
Prüfungssituationen	3,67	12	1	5	,985
Rechtzeitige Erledigung der Schularbeit im Allgemeinen	3,00	12	1	4	1,044
Unterrichtstempo	2,83	12	2	4	,718
Belästigendes Klassenzimmerklima	2,73	11	1	5	1,348
Der Erwerb neuer Wörter	2,73	11	1	5	1,421
Induktiver Grammatikunterricht	2,64	11	1	5	1,502
Erledigung von Hausaufgaben	2,58	12	1	4	1,084
Hörverstehen	2,55	11	1	5	1,128
Planen und Organisieren des eigenen Lernens	2,55	11	1	4	1,128
Behalten der Konzentration	2,45	11	1	5	1,440
Aussprache	2,36	11	1	5	1,206
Motivation	2,27	11	1	4	1,191
Das mündliche Vermögen	2,27	11	1	5	1,104
Mündliche Präsentationen vor der Klasse	2,22	9	1	3	,833
Die Zusammenarbeit mit relativ unbekannten MitschülerInnen	2,20	10	1	5	1,317
Müntliche Instruktionen	2,17	12	1	3	,577
Mündliche Übungen mit MitschülerInnen	2,09	11	1	4	,944
Angst	2,00	10	1	3	,943
Valid N (listwise)		9			

Im Fragebogen wurden die Aspekte in vier Gruppen eingeteilt: Vermögen und Fähigkeiten; Organisation und Ansätze; Umgebung; und Mentales. *Diagramm 1* weist diese Gruppierungen auf. Vor allem haben legasthene SchülerInnen Probleme mit ihren sprachlichen Vermögen und Fähigkeiten. Jedoch zeigt *Tabelle 2*, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Schreiben und Lesen einerseits und dem Hören und Sprechen andererseits vorliegt.



4.3 Förderungsmöglichkeiten

Im zweiten Teil der Umfrage wurden die Lehrkräfte nach ihren heutigen Voraussetzungen (in Bezug auf Ressourcen, Zeit und Kenntnisse) die in der Literatur vorgeschlagenen Methoden und Arbeitsweisen in ihrem eigenen Unterricht umzusetzen gefragt. Die Antworten wurden entlang einer Skala von 1 (*ungenügende Voraussetzungen*) bis 5 (*sehr gute Voraussetzungen*) gegeben. Im Gegensatz zum ersten Teil des Fragebogens wurde hier kein Unterschied zwischen legasthenen und nicht-legasthenen SchülerInnen gemacht, sondern die Methoden und Arbeitsweisen können für alle SchülerInnen eingesetzt werden. Entscheidend für diese Studie ist, dass hauptsächlich für Legasthenie empfohlene Förderungsmaβnahmen aufgegriffen wurden. Die Lehrkräfte mussten somit lediglich überlegen, wie einfach oder schwer es mittlerweile wäre, die jeweiligen Methoden und Arbeitsweisen zu implementieren.

Tabelle 3 zeigt jede Methode oder Arbeitsweise mit dem jeweiligen Durchschnittswert und die Verbreitung der Antworten. Die besten Voraussetzungen gelten für das Schreiben am Computer in Prüfungssituationen, einen deduktiven Grammatikunterricht und einen strukturierten und routinemäβigen Unterricht (alle mit Durchschnittswerten über 4,5 und keine Werte unter 3 wurden angegeben). Die relativ weite Verbreitung der Antworten deutet auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen der Lehrkräfte hin. Beispielsweise haben die meisten betroffenen SchülerInnen keine oder sehr begrenzte Möglichkeiten, Unterstützung von einer SonderpädagogIn zu erhalten, denn 10 von 11 RespondentInnen (eine Person hat

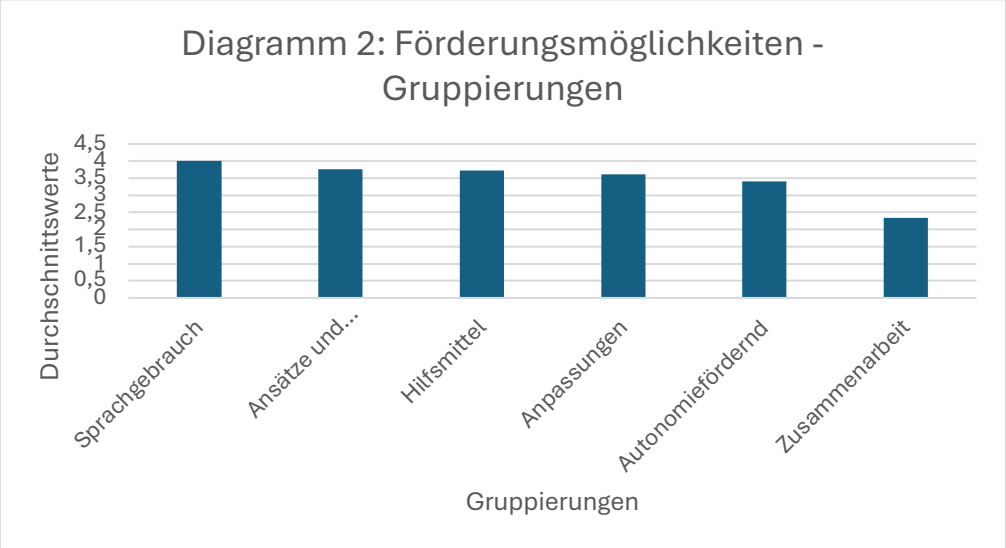
diese Frage ausgelassen) haben eine 1 oder 2 angekreuzt, während eine RespondentIn eine 5 gegeben hat.

Tabelle 3

Förderungsmöglichkeiten

	Mean	N	Minimum	Maximum	Std. Deviation
Das Schreiben am Computer in Prüfungssituationen	4,64	11	3	5	,674
Deduktiver Grammatikunterricht	4,55	11	3	5	,820
Strukturierter und routinemäßiger Unterricht	4,55	11	3	5	,820
Multisensorische Arbeitsweisen	4,20	10	2	5	1,033
Langsamere Lehrkraftsprache	4,08	12	1	5	1,240
Das Schreiben mit der Hand als Übung	4,00	11	2	5	1,095
Vermittlung von Lernstrategien	4,00	11	3	5	1,000
Einsatz vom Schwedischen oder anderen Sprachen als Vergleichsmittel	4,00	12	1	5	1,206
Variierende Lehrkraftsprache	3,92	12	2	5	,996
Audiodateien als Komplement zu Texten	3,91	11	1	5	1,221
Komplementierende/variierende Methoden zur Vermittlung von Kenntnissen	3,82	11	2	5	,982
Jeweils nur eine Instruktion	3,82	11	3	5	,874
Dichtere Rückmeldung	3,73	11	1	5	1,104
Mehr Zeit zur Ablegung von Prüfungen und Aufgaben	3,64	11	3	5	,809
Sprachsynthese	3,60	10	1	5	1,265
Individuelle Anpassungen	3,55	11	2	5	1,036
Schrittweise Herangehensweise	3,45	11	1	5	1,036
Überlernen	3,45	11	1	5	1,695
Sprachenportfolio	3,38	8	1	5	1,506
Rechtschreibübungen	3,30	10	1	5	1,636
Kürzere und/oder aufgeteilte Aufgaben und Hausaufgaben	3,27	11	2	5	,905
Arbeitsweisen und Übungen zur Förderung des sozialen Klassenzimmerklimas	3,27	11	2	5	1,104
Das Isolieren sprachlicher Laute	2,90	10	1	5	1,449
Förderung der Metakognition	2,82	11	1	4	,982
Angepasste Lehrmittel	2,45	11	1	4	1,128
Zusätzliche Zeit mit LehrerIn	2,09	11	1	5	1,300
Zeit mit SonderpädagogIn	1,64	11	1	5	1,206
Valid N (listwise)		8			

Diagramm 2 zeigt die Methoden und Arbeitsweisen in den im Fragebogen vorkommenden Gruppierungen. Methoden und Arbeitsweisen unter *Zusammenarbeit* (zusätzliche Zeit mit LehrerIn, Zeit mit SonderpädagogIn und Arbeitsweisen und Übungen zur Förderung des sozialen Klassenzimmerklimas), die auch sehr ressourcenintensiv sind, sind auffällig schwierig umzusetzen. Die Voraussetzungen für die anderen Förderungsgruppierungen befinden sich in der Spanne zwischen *mittelmäßig/relativ gut* und *gut*.



4.4 Lehrpraktiken

Im dritten und letzten Teil der Umfrage wurden die Lehrkräfte nach ihren Lehrpraktiken gefragt. Erstens hat es sich ergeben, dass ein kräftig überwiegender Teil der RespondentInnen (10 von 12) gewöhnlicherweise legasthene SchülerInnen mit irgendwelchen Anpassungen unterrichten. Zweitens sind die unten in *Tabelle 4* aufgelisteten Methoden und Arbeitsweisen irgendwann in den betroffenen Klassenzimmern verwendet worden. Jede RespondentIn hat zu dieser Frage wenigstens eine Antwort geschrieben und demnach haben sämtliche TeilnehmerInnen dieser Studie praktische Erfahrung vom Einsatz mindestens einer Legasthenie-bezogenen Förderungsmaβnahme.

Die im Freitext angegebenen Antworten wurden übersetzt und nach einer thematischen Analyse in Excel gruppiert. Es wäre möglich, andere Gruppierungen zu machen, und manche

Methoden und Arbeitsweisen hätten unter mehrere Gruppen eingeordnet werden können. Beispielsweise kann Sprachsynthese als sowohl digitales als auch Lese- und Schreibhilfsmittel gesehen werden. Da in diesem Fall die betroffenen Antworten nicht deutlich machen, wie die Sprachsynthese eingesetzt wurde (zur Hilfe des Schreibens, Lesens oder beides), wurde sie hier der Gruppe *Digitalen Hilfsmitteln* zugeordnet. Auf eine ähnliche Weise ist das Schreiben am Computer nicht nur ein digitales Hilfsmittel, sondern auch eine Schreibhilfe. Hier wurde die Wahl gemacht, die Kategorie *Schreibhilfe* nur menschenbezogenen Unterstützungen vorzubehalten und somit wurde die Trennung aufgrund der verschiedenen Arten der Ressourcen gemacht, damit diese Fragestellung den zweiten Teil der Umfrage (Förderungsmöglichkeiten) anknüpft. Um die Überblickbarkeit der Daten und die Möglichkeit eine Umgruppierung zu erleichtern, wurden in der Tabelle sowohl die totale Anzahl der Methoden und Arbeitsweisen der jeweiligen Gruppierungen als auch die Anzahl der jeweiligen Beispiele angegeben.

Tabelle 4

Eingesetzte Methoden und Arbeitsweisen		
Gruppierung	**Beispiele (Anzahl)**	**Totale Anzahl**
Zeit	• Mehr Zeit (5) • Längere Pausen beim Hörverstehen (1) • Eine deutliche und langsamere Sprache (1)	7
Komplemente	• Hören als Komplement zum Lesen (5) • Ergänzende mündliche Vermittlung von Kenntnissen (2)	7
Digitale Hilfsmittel	• Das Schreiben am Computer (4) • Sprachsynthese (2) • Digitale Lehrmittel (1)	7
Lesehilfsmittel	• Gruppierungen und Figuren (1) • Leselineal (1) • Verwendung von Farben auf der Tafel (1)	3
Extrahilfe mit Lehrkraft	• Lesen eins-zu-eins mit Lehrkraft (1) • Mehr individuelle Unterstützung (1) • Extrahilfe mit Hausaufgaben (1)	3
Schreibhilfe	• Rechtschreibhilfe bei Prüfungen (1) • Notizen-/Textkopien von anderen SchülerInnen (1)	2
Einschätzung	• Besondere Rücksicht (2)	2

Nicht gruppierte einzelne Methoden und Arbeitsweisen	• Mehr Üben (1) • Fokus auf Aussprache und Intonation (1) • Beaufsichtigung der Problematik (1) • Moralische Unterstützung (1) • Angepasste Prüfungen beim Leseverstehen (1) • Fokus auf Ausdrücke statt einzelner Vokabeln (1) • Kopfhörer (1)	7

5 Diskussion

Die auffällig kleine Anzahl der RespondentInnen gegenüber der Größe der Facebook-Gruppe erschwert die Generalisierbarkeit der Ergebnisse wesentlich. Es kann darüber nur spekuliert werden, warum die 12 Untersuchungspersonen an der Studie teilnahmen, aber es ist anzunehmen, dass persönliches Interesse ein beitragender Faktor zur Teilnahme sein könnte, was jedoch höchstwahrscheinlich in jeder freiwilligen Studie der Fall sein mag. In dieser Studie, in der die Forschungsmethode aufgrund der Hoffnung einer großen Datenerhebung gewählt wurde, muss dennoch eine möglicherweise bedeutende Verzerrung der Ergebnisse anerkannt werden.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

5.1.1 Herausforderungen schwedischer legasthener DaF-SchülerInnen

Laut den Erfahrungen, Auffassungen und Mutmaßungen schwedischer Lehrkräfte, welche Aspekte oder Situationen im schwedischen DaF-Unterricht können für legasthene SchülerInnen besonders herausfordernd sein?

Gemäß der Durchschnittswerte der Antworten der in dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte sind sämtliche aufgegriffene Aspekte für legasthene SchülerInnen potenziell besonders

herausfordernd. Dies war auch erwartet, denn fast jeder Aspekt stammt aus der legasthenen Forschung. Die vorwiegend im Ausland festgestellten und auch im Rahmen der deutschen Sprache identifizierten Problembereiche scheinen ebenfalls für schwedische legasthene DaF-SchülerInnen zu gelten.

Jedoch weisen die Antworten eine breite Streuung auf, sowohl in Bezug auf die Unterschiede zwischen Aspekten als auch die einzelnen Antworten im Hinblick auf die jeweiligen Aspekte. Daraus können zwei Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens scheinen manche Aspekte wesentlich mehr Probleme für LegasthenikerInnen als andere Aspekte zu verursachen. Diese Studie hat festgestellt, dass das Schreiben und Lesen als die zwei größten Problembereichen genannt werden. Dies ist kaum überraschend, da diese Vermögen für die Diagnose zentral sind. Tatsächlich wird Legasthenie auch Lese-Rechtschreibstörung oder Lese-Rechtschreib-Schwäche genannt. Bezüglich des Lesevermögens wird eine langsamere Lesegeschwindigkeit bei Legasthenie in der *Double Deficit Hypothesis* (Bowers & Wolff, 1993:5) hervorgehoben und betreffend die Rechtschreibung bringen legasthene SchülerInnen selbst ihre eigene Problematik gegenüber dem deutschen Vokabellernen zum Ausdruck (Rybarczyk, 2014:129). Zweitens kann die Problematik auf der individuellen Ebene sehr unterschiedlich aussehen. Diese Unterschiedlichkeit wird auch in der Literatur unterstrichen, beispielsweise in Nijakowska (2013:212) und durch die Aufteilung in Untertypen von Legasthenie (Sprenger-Charolles et al., 2011:499). Darüber hinaus deutet das stark betonte Bedürfnis einer individuellen Anpassung (Rybarczyk, 2015:199-200 bzw. 2014:122; Zafiri et al., 2019:13; Kormos & Smith, 2012:153) auf eine groβe individuelle Variation.

Es wird in der Literatur argumentiert, dass von den vier hauptsächlichen Vermögen im Sprachunterricht das mündliche Vermögen am wenigsten problematisch ist (Kormos & Smith, 2012:139-140). Dies wurde von den beteiligten Lehrkräften bestätigt, denn der Durchschnittswert für das mündliche Vermögen (2,27) war niedriger als der der anderen Vermögen (Hören: 2,55; Lesen: 3,91; Schreiben: 4,09). Es kann hier jedoch betont werden, dass in dieser Studie keine Kenntnisse der SchülerInnen sowie Noten oder Prüfungsergebnisse analysiert wurden. Obwohl die Reihenfolge der Vermögen höchstwahrscheinlich korrekt ist, sind die hier vorgelegten exakten Werte möglicherweise umso weniger relevant. Um die Relation zwischen den vier Vermögen genauer festlegen zu können, müssen Resultate oder Fortschritte der betroffenen SchülerInnen geprüft werden.

Die Befunde von höheren Angstniveaus im Fremdsprachenunterricht (Piechurska-Kuciel, 2008:98) wurden in dieser Studie kaum bestätigt (Durchschnittswert 2,00 und kein einzelner Wert über 3). Zu bemerken ist doch der hohe Durchschnittswert für Probleme in Prüfungssituationen (3,67). Romonath (2006:30) meint, dass Zeitmangel, was für Prüfungen typisch sein mag, Angst auslösen kann. Auβerdem fanden Bäckman et al. (2001:163) in ihrer Fallstudie einen Beleg für die Verbindung zwischen (schriftlichen) Prüfungen und Angst. Diese Studie deutet zwar auf Probleme bei Prüfungen hin, sie scheinen aber nicht stark mit Angst verknüpft zu sein. Dass fast die Hälfte der Lehrkräfte in dieser Umfrage ihren legasthenen SchülerInnen mehr Zeit bieten, könne dazu beitragen. Allerdings bleibt die Frage, welche besondere Probleme schwedische legasthene SchülerInnen in Prüfungssituationen erleben.

Eine Lehrkraft, die den Fragebogen zu einschränkend fand, wollte ihre Meinungen genauer erklären und schrieb diese im Kommentarfeld auf Facebook. Laut ihr könnten legasthene SchülerInnen oft weniger Probleme im DaF-Unterricht als beispielsweise im Schwedisch- oder Englischunterricht erleben. Behauptete Gründe dafür seien kürzere Texte im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kormos & Smith, 2012:135), eine natürlichere Mischung von Lesen und Hören (vgl. Kormos & Smith, 2012:125 in Bezug auf die kompensierende Wirkung des multimodalen Lernens), eine größere Transparenz der deutschen Rechtschreibung (vgl. Seymour et al., 2003:146 in Bezug auf die sogenannte orthografische Tiefe) und die Tatsache, dass alle SchülerInnen zumindest am Anfang auf demselben sprachlichen Niveau sind (vgl. Piechurska-Kuciel, 2008:99 in Bezug auf ähnliche Angstniveaus zwischen LegasthenikerInnen und Nicht-LegasthenikerInnen zu Beginn eines neuen Unterrichtskontexts).

5.1.2 Voraussetzungen schwedischer DaF-Lehrkräfte

Welche Voraussetzungen haben schwedische DaF-Lehrkräfte die in der Literatur hervorgehobenen Methoden und Arbeitsweisen in ihrem Unterricht zu implementieren?

Die hohen Durchschnittswerte der meisten Förderungsmaβnahmen (22 von 27 Durchschnitte über 3) deuten auf viele relativ gute bis sehr gute Voraussetzungen für schwedische DaF-

Lehrkräfte hin, ihre legasthene SchülerInnen angemessen zu unterstützen. Jede RespondentIn, die diesen Teil des Fragebogens beantwortet hat (11 Personen), hat mindestens einmal eine 4 (*gute Voraussetzungen*) angekreuzt. Die meisten davon haben auch mindestens einmal eine 5 (*sehr gute Voraussetzungen*) abgegeben. Das heiβt, dass sämtliche in dieser Studie teilnehmende Lehrkräfte in Bezug auf zumindest eine Maβnahme ausreichende Voraussetzungen zur Förderung legasthener SchülerInnen haben. Dagegen zeigt die Streuung der Antworten weit unterschiedliche Voraussetzungen für die betroffenen Lehrkräfte.

Die aufgegriffenen Voraussetzungen beziehen sich entweder auf Ressourcen, Zeit, Kenntnisse oder eine Mischung davon. Diese Studie ermöglicht leider keine genauere Analyse, warum sich Förderungsmaβnahmen gut oder nicht so gut einsetzen lassen. Zwar kann vermutet werden, dass die am Tabellenende stehende Maβnahmen (Angepasste Lehrmittel, zusätzliche Zeit mit LehrerIn und Zeit mit SonderpädagogIn) ihre Plätze in der Tabelle aufgrund ihres ressourcenmäβigen und/oder zeitmäβigen Aufwands erhalten haben. Die Gruppierung *Sprachgebrauch*, deren Maβnahmen wesentlich weniger aufwendig sind, befindet sich im Kontrast dazu mit einem gesamten Durchschnittswert um 4 ganz links in *Diagramm 2*. Auf einer ähnlichen Weise fordert das Schreiben am Computer in Prüfungssituationen den Zugang zu einem Computer, der relativ groβe ressourcenmäβigen Kosten bedeutet. Mittlerweile ist der Einsatz davon in Schweden Standardpraxis und dies erklärt den hohen Durchschnittswert in dieser Umfrage. Dagegen haben eine überwiegende Mehrheit der betroffenen SchülerInnen keinen Zugang zu einer SonderpädagogIn. Jedoch wird es hier unterstrichen, dass der geringe Durchschnittswert in Bezug darauf nur die Tatsache des Zugangs festlegt. Die Frage bleibt noch, wie groβ der Bedarf an sonderpädagogischen Einsätzen im DaF-Unterricht ist. Natürlicherweise gilt das auch für die anderen Maβnahmen, obwohl die Vorteile in der Literatur belegt sind. Schlieβlich in Bezug auf die Arten von Voraussetzungen kann nicht ausgeschlossen werden, dass mangelnde Kenntnisse der Hauptgrund für ungenügende Voraussetzungen in manchen Fällen sein mögen. Beispielsweise sind die Förderung der Metakognition und die Arbeit mit einem Sprachenportfolio relativ komplexe Methoden, deren Einsätze möglicherweise nicht jeder RespondentIn bekannt sind.

In der legasthenen Literatur wird vor allem die Bedeutung des multisensorischen Lernens (Schneider, 1999:216; Zafiri et al., 2019:13; Crombie, 1997:43; Kormos & Smith, 2012:125) und der individuellen Differenzierung (Rybarczyk, 2015:199-200 bzw. 2014:122; Zafiri et al., 2019:13; Kormos & Smith, 2012:153) unterstrichen. Die Durchschnittswerte in dieser Studie

sind 3,55 für individuelle Anpassungen und 4,20 für multisensorische Arbeitsweisen. Der höhere Wert für das Letztere erscheint logisch, da einerseits eine Mischung von Lesen und Hören für den Fremdsprachenunterricht als charakteristisch beschrieben wurde (siehe den Kommentar von einer der Lehrkräfte unter Abschnitt 5.1.1), und andererseits, da die Durchschnittswerte für das Schreiben mit der Hand und das Komplement von Audiodateien zu Texten auch hoch sind (4,00 bzw. 3,91). Weiterhin sind die Voraussetzungen für einen strukturierten und routinemäβigen Unterricht für 8 von 11 RespondentInnen (eine Person hat diese Frage ausgelassen) sehr gut, was den zweiten Teil des *MSL*-Konzepts ausmacht (Rybarczyk, 2015:205; Bäckman et al., 2001:167; Sparks et al., 1991:108; Scheider, 1999:217). Der im Vergleich zu multisensorischen Arbeitsweisen niedrigere Wert von individuellen Anpassungen ist schwieriger zu erklären, vor allem da 10 von 12 RespondentInnen normalerweise legasthene SchülerInnen mit angepassten Methoden unterrichten (siehe unter Abschnitt 5.1.3). Es könnte sein, dass die Lehrkräfte mehr für ihre SchülerInnen machen möchten als die Bedingungen erlauben. Dass sich individuelle Anpassungen auf eine Reihe von Aspekten beziehen können und sowohl Bedürfnisse als auch Wünsche beachtet werden sollten, wurde im Fragebogen deutlich gemacht und möglicherweise ist diese Vielfalt der Kombinationsmöglichkeiten von Aspekten, Bedürfnissen und Wünschen ein Nachteil. Die daraus folgenden Ergebnisse seien dann unpräzise und mögen die Umstände nicht eindeutig klarstellen können.

5.1.3 Lehrpraktiken schwedischer DaF-Lehrkräfte

Wie unterrichtet schwedische DaF-Lehrkräfte legasthene SchülerInnen?

Wie schon in dieser Arbeit erwähnt, werden die betroffenen SchülerInnen gewöhnlicherweise in 10 von 12 Fällen mit angepassten Methoden und Arbeitsweisen unterrichtet. Die gezogene Schlussfolgerung ist, dass irgendwelche Anpassung/-en für legasthene SchülerInnen offenbar erforderlich ist/sind. Dies stimmt auch mit dem in der Forschung betonten kompensatorischen Bedarf gegenüber den legasthenen Einschränkungen gut überein (Bäckman et al., 2001:167-169; Kormos & Smith, 2012:125). Die am häufigsten vorkommenden Methoden und Arbeitsweisen beziehen sich auf längere Zeit, multimodale Herangehensweisen

(Komplemente) und digitale Hilfsmittel, aber eine relative Fülle von Maβnahmen werden oder wurden von den befragten Lehrkräften verwendet.

Die Frage, warum manche Methoden und Arbeitsweisen umgesetzt werden und manche nicht, kann hier leider nicht beantwortet werden. Trotzdem wird angenommen, dass verwendete Maβnahmen erstens den Lehrkräften bekannt sind, zweitens einen Bedarf decken und drittens zur Verfügung stehen. Als Beispiel haben sämtliche beantwortende Lehrkräfte mindestens relativ gute Voraussetzungen ihren SchülerInnen mehr Zeit zur Ablegung von Aufgaben und Prüfungen zu bieten. Zusammen mit den Ergebnissen der *Tabelle 4 – Eingesetzte Methoden und Arbeitsweisen* kann konstatiert werden, dass viele legasthene SchülerInnen mehr Zeit brauchen (vgl. Rybarczyk, 2015:205; Crombie, 1997:45; Kormos & Smith, 2012:150; Bäckman et al., 2001:167) und relativ oft kann auch mehr Zeit im Unterricht geboten werden. Eine Übereinstimmung zwischen den geringen Voraussetzungen zusätzliche Zeit mit der Lehrkraft zu erhalten (Durchschnittswert 2,09) und dem selten hervorgehobenen Einsatz von Extrazeit mit der Lehrkraft (wurde nur dreimal erwähnt) liegt auch vor. Im Unterschied zum Zeitverbrauch kann jedoch nicht festgestellt werden, inwieweit oder sogar ob Extrazeit mit der Lehrkraft nötig ist.

Während die Voraussetzungen für einen angepassten Sprachgebrauch insgesamt gut sind, ist zu bemerken, dass nur eine RespondentIn ihre eigene Sprache als Förderungsmaβnahme angesprochen hat. Es wird hier spekuliert, dass Lehrkräfte entweder nicht wissen, wie sie mit ihrer Sprache legasthene SchülerInnen unterstützen können, oder, dass der eigene Sprachgebrauch schwer einzuschätzen ist. Anders ausgedrückt fehlen möglicherweise die Kenntnisse, oder die Lehrkräfte denken eventuell nicht daran, wie ihre Sprache der legasthenen Problematik schon einigermaβen angepasst ist, denn langsamere Sprache, übertriebene Artikulation und Wiederholung sind typische Merkmale für den Fremdsprachenunterricht. Eine Hoffnung mit Studien wie dieser ist die Verbreitung von Forschungsbefunden an die Lehrkräfte, damit sie dazu besser imstande sind, den SchülerInnen zu helfen. Dies mag im Falle legasthener SchülerInnen von besonderem Gewicht sein, da es sich in dieser Studie ergeben hat, dass der Zugang von Expertenkenntnissen in der Form einer SonderpädagogIn oft sehr begrenzt ist und das Wissen der DaF-Lehrkräfte deswegen entscheidend ist. Methoden in der Kategorie *Sprachgebrauch* gehören zu den weniger aufwendigen Förderungsmaβnahmen und lassen sich relativ problemfrei in Klassenzimmern einsetzen, was am erfolgreichsten sein ist, wenn es bewusst gemacht wird. Erforderliche

Kenntnisse über die theoretischen Möglichkeiten zur Förderung legasthener SchülerInnen sind für DaF-Lehrkräfte unabdingbar, damit sie selbst entscheiden können, welche Maβnahmen in jedem einzelnen Fall möglich und erwünscht sind.

5.2 Vorschläge für weitere Forschung

Im engeren Sinne ist Legasthenie in einem schwedischen DaF-Kontext noch kein erforschtes Thema und deshalb sind viele Fragestellungen für künftige Forschung möglich. In Zusammenhang mit der vorliegenden Studie können bspw. die folgenden Themen untersucht werden:

- Die Effektivität verschiedener Förderungsmaβnahmen in Bezug auf die Leistungen der SchülerInnen.
- Die Erfahrungen legasthener SchülerInnen im DaF-Unterricht laut ihren eigenen Aussagen.
- Die von legasthenen SchülerInnen erwünschten Förderungsmaβnahmen.
- Der von Lehrkräften erlebte Bedarf an Förderungsmaβnahmen beziehungsweise warum manche Methoden und Arbeitsweisen eingesetzt werden und andere nicht.

6 Schluss

Diese Studie hat die Erfahrungen und Auffassungen der Lehrkräfte von legasthenen SchülerInnen im Rahmen des schwedischen DaF-Unterrichts untersucht. Mithilfe eines Fragebogens hat sie versucht, die Gültigkeit der in der vorwiegend internationalen legasthenen Literatur betonten Herausforderungen und Förderungsmöglichkeiten in einem schwedischen Kontext zu überprüfen. Die Resultate zeigen, dass legasthene SchülerInnen bezüglich sämtlicher aufgegriffener Aspekte im Allgemeinen im Vergleich mit Nicht-LegasthenikerInnen benachteiligt sind und vor allem in Bezug auf das Schreiben, das Lesen und in Prüfungssituationen. Die besten Voraussetzungen zur Förderung dieser SchülerInnen betreffen normalerweise wenig ressourcenintensive Maβnahmen, sowie den Sprachgebrauch

der Lehrkräfte und die Gestaltung des übergreifenden Unterrichts, aber auch den Einsatz eines Computers. Die Verbreitung der Antworten deuten jedoch erstens auf die groβe individuelle Vielfalt der legasthenen Problematik und zweitens auf die Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen für die Lehrkräfte hin. Zusätzlich hat es sich ergeben, dass irgendwelche angepasste Methoden oder Arbeitsweisen der Normalfall im schwedischen DaF-Unterricht sind. Die gewöhnlichsten eingesetzten Förderungsmaβnahmen beziehen sich auf die Zeit, digitale Hilfsmittel und Multimodalität. Dennoch erschwert die geringe Anzahl der RespondentInnen eine reliable Analyse der Ergebnisse. Da diese Studie keineswegs die vorliegende Forschungslücke gefüllt hat, wurde letztendlich zur weiteren Forschung aufgefordert, um der legasthenen Problematik schwedischer DaF-SchülerInnen näherzukommen.

7 Literaturverzeichnis

Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2011). Cross-Case Analysis and Reflections. In P. L. Anderson & R. Meier-Hedde (Hrsg.), *International Case Studies of Dyslexia* (S. 283-305). Taylor & Francis Group. http://ebookcentral.proquest.com/lib/gu/detail.action?docID=692320

Bäckman, B., Frylmark, A., & Olofsdotter-Lemne, A. (2001). Språkinlärning för elever med läs- och skrivsvårigheter. In R. Ferm & P. Malmberg (Hrsg.), *Språkboken – En antologi om språkundervisning och språkinlärning* (S. 161-171). Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65431e/1553957444963/pdf861.pdf

Bark, A. (2024). *Legasthenie im schwedischen Deutschunterricht im Fach Moderna språk – Herausforderungen und Förderungsmöglichkeiten* [Bachelorarbeit, Göteborgs universitet].

Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). A Double-Deficit Hypothesis for Developmental Reading Disorders. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development – Speeches/Conference Papers, o.A.*(o.A.), 1-10. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355495.pdf

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e Auflage). Liber AB.

Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie. (o.J.). *Legasthenie – Was ist das?*. Am 15.02.2025 abgerufen unter: https://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie.html#content

Crombie, M. A. (1997). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia*, *3*(1), 27–47. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199703)3:1<27::AID-DYS43>3.0.CO;2-R

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, *49*(2), 222–251. https://doi.org/10.2307/1169960

De Cillia, R. (2003). Spracherwerb in der Migration. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, 6*(3), 1-11. https://www.schop79.at/images/pdf/spracherwerb_dr_de_cillia.pdf

Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976). Naming of object-drawings by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, *3*(1), 1–15.

https://doi.org/10.1016/0093-934X(76)90001-8

Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., & Patton, J. R. (1993). Homework: A Comparison of Teachers' and Parents' Perceptions of the Problems Experienced by Students Identified as Having Behavioral Disorders, Learning Disabilities, or Mo Disabilities. *Remedial and Special Education*, *14*(5), 40–50. https://doi.org/10.1177/074193259301400507

Ganschow, L., Sparks, R. L., Javorsky, J., Pohlman, J., & Bishop-Marbury, A. (1991). Identifying Native Language Difficulties Among Foreign Language Learners in College: A „Foreign" Language Learning Disability? *Journal of Learning Disabilities*, *24*(9), 530–541. https://doi.org/10.1177/002221949102400905

Grohnfeldt, M, & Schönauer-Schneider, W. (2007). Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts an unterschiedlichen Förderorten. In U. Heimlich & F. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen – Ein Handbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl., S. 240-252). W. Kohlhammer Verlag.

Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: A longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(8), 813–827. https://doi.org/10.1080/13603110902721662

International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Multilingual Matters.

Nijakowska, J. (2013). Multisensory Structured Learning Approach in Teaching Foreign Languages to Dyslexic Learners. In D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, & J. Zybert (Hrsg.), *Investigations in Teaching and Learning Languages: Studies in Honour of Hanna Komorowska* (S. 201–215). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00044-2_14

Piechurska-Kuciel, E. (2008). Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia. In J. Kormos & E. H. Kontra (Hrsg.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (S. 86-109). Multilingual Matters.

Rauschenberger, M., Füchsel, S., Rello, L., Bayarri, C., & Thomaschewski, J. (2015). Exercises for German-Speaking Children with Dyslexia. In J. Abascal, S. Barbosa, M. Fetter, T. Gross, P. Palanque, & M. Winkler (Hrsg.), *Human-Computer Interaction – INTERACT 2015* (S. 445-452). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22701-6_33

Rauschenberger, M., Rello, L., Füchsel, S., & Thomaschewski, J. (2016). A Language Resource of German Errors Written by Children with Dyslexia. In N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, S. Goggi, M. Grobelnik, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk, & S. Piperidis (Hrsg.), *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)* (S. 83–87). European

Language Resources Association (ELRA). https://aclanthology.org/L16-1013

Rello, L., Baeza-Yates, R., Dempere-Marco, L., & Saggion, H. (2013). Frequent Words Improve Readability and Short Words Improve Understandability for People with Dyslexia. In P. Kotzé, G. Marsden, G. Lindgaard, J. Wesson, & M. Winckler (Hrsg.), *Human-Computer Interaction – INTERACT 2013* (S. 203–219). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-40498-6_15

Roll-Pettersson, L., & Mattson, E. H. (2007). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: A Swedish example. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(4), 409–423. https://doi.org/10.1080/08856250701650011

Romonath, D. R. (2006). Fremdsprachen lernen bei Legasthenie. *LEDY – Das Mitgliedermagazin des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie e. V., 4*, 21-31. https://www.lernen-mittelhessen.de/wp-content/uploads/2019/01/Romonoth-Fremdsprachen-lernen-bei-Legasthenie.pdf

Rybarczyk, R. (2010). Deutsch lernen bei Legasthenie? Überlegungen zur Motivationsförderung legasthener Lerner im DaF-Unterricht. In K. Myczko (Hrsg.), *Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 27 – Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik* (S. 261-270). Peter Lang.

Rybarczyk, R. (2014). Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien im DaF-Unterrich in Polen unter besonderer Berücksichtigung der Lernenden mit Legasthenie. In G. Ferraresi & S. Liebner (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 92 –*

SprachBrückenBauen: 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013, (S. 119-141). Göttingen University Press.
https://doi.org/10.17875/gup2014-789

Rybarczyk, R. (2015). Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica*, *42*(2), 199–211. https://doi.org/10.14746/gl.2015.42.2.13

Schneider, E. (1999). *Multisensory structured metacognitive instruction: An approach to teaching a foreign language to at-risk students*. Frankfurt am Main: Peter Lang. http://archive.org/details/multisensorystru0000schn

Scott, J. A., & Ehri, L. C. (1990). Sight Word Reading in Prereaders: Use of Logographic vs. Alphabetic Access Routes. *Journal of Reading Behavior*, *22*(2), 149–166. https://doi.org/10.1080/10862969009547701

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, *94*(2), 143-174. https://doi.org/10.1348/000712603321661859

Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1993). The effects of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners: A replication and follow-up study. *Annals of Dyslexia*, *43*(1), 194–216. https://doi.org/10.1007/BF02928182

Sparks, R. L., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham Approach to Teach a Foreign Language to Dyslexic/Learning-Disabled Students: Explicit Teaching of Phonology in a Second Language. *Annals of Dyslexia*, *41*, 96–118. https://www.jstor.org/stable/23768517

Sparks, R., Ganschow, L., & Pohlman, J. (1989). Linguistic Coding Deficits in Foreign Language Learners. *Annals of Dyslexia*, *39*, 179–195. https://www.jstor.org/stable/23769362

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Jiménez, J. E., & Ziegler, J. C. (2011). Prevalence and Reliability of Phonological, Surface, and Mixed Profiles in Dyslexia: A Review of Studies Conducted in Languages Varying in Orthographic Depth. *Scientific Studies of Reading, 15*(6), 498-521. https://doi.org/10.1080/10888438.2010.524463

Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, *256*(3), 34–41.

Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, *14*(1), 1–33. https://doi.org/10.1017/S0142716400010122

World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases 11th Revision*. https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1008636089

Zafiri, M., Vakalopoulou, V., & Pliogou, V. (2019). The Application of Differentiated

Instruction to a High School Student With Dyslexia in the German Language A Case Study. *International Journal of Learning and Development*, *9*(4), 1-17. https://doi.org/10.5296/ijld.v9i4.15724

Ziegler, J., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, *86*, 169–193. https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00139-5

8 Anhang

Der unten folgende Text wurde in der Form eines Google-Formulars als Fragebogen an die RespondentInnen geschickt.

Särskilda svårigheter och didaktiska möjligheter för elever med dyslexi i ämnet tyska som modernt språk

På grund av antagandet att det finns elever som lever med dyslexi-typisk problematik utan att officiellt ha blivit diagnostiserade, inbegriper begreppet *dyslektisk elev* här även sådana elever som du har mött och som du anser har uppvisat dyslexi-typiska svårigheter. Enkäten avser alltså såväl diagnostiserade som förmodat dyslektiska elever.

Del 1: Särskilda svårigheter

Ordet *särskild* används här för att särskilja dyslektiska från icke-dyslektiska elever. Följande frågor ska alltså förstås som huruvida dyslektiska elever, på grund av sin dyslexi, i allmänhet kan uppvisa större svårigheter med olika aspekter av språkundervisningen än vad en typisk icke-dyslektisk elev gör.

Inverkan av andra omständigheter än dyslexi (ex. psykiska sjukdomar) bör i största möjliga mån exkluderas från svaren. Detta kan vara svårt och därför ges följande råd: alla särskilda svårigheter som på något sätt kan ha påverkats av en dyslexiproblematik bör beaktas.

Hur väl på en skala från 1 till 5, där 1 innebär ”stämmer inte alls” och 5 ”stämmer helt”, stämmer följande påståenden överens med din uppfattning av eller dina

antaganden om dyslektiska elevers problematik i undervisningen i ämnet tyska som modernt språk?

Frågorna kan lika väl besvaras utifrån teoretiska antaganden och föreställningar som utifrån praktisk erfarenhet. Frågor du ej kan besvara kan hoppas över.

Överlag kan dyslektiska elever uppvisa *särskilda* svårigheter…

Organisation och upplägg
- Att hantera läxläsning
- Att generellt bli klar i tid med skolarbetet
- Att hänga med i undervisningstempot
- Att följa muntliga instruktioner (innefattar att minnas instruktionerna)
- Med undersökande grammatikundervisning (där eleverna upptäcker grammatiska regler genom att studera framför allt texter)
- I provsituationer (avser huruvida svårigheterna gör sig särskilt påminda vid provtillfällen)
- Att planera och organisera det egna lärandet (avser både övergripande studieteknik och att genomföra projekt eller författa längre texter)

Förmågor och färdigheter
- Med läsförståelsen (avser förmågan i sin helhet)
- Med läshastigheten
- Med hörförståelsen (avser förmågan i sin helhet)
- Med den skriftliga förmågan (avser förmågan i sin helhet)
- Med stavning
- Med den muntliga förmågan (avser förmågan i sin helhet)
- Med uttalet (avser elevens uttal)
- Att lära sig/minnas nya ord (kan ex. visa sig genom korta meningar med enkel uppbyggnad)

Omgivning
- Med störande klassrumsklimat (oljud, rörelse m.m.)
- Att arbeta tillsammans med klasskamrater som eleven inte känner så väl
- Med muntliga övningar tillsammans med klasskamrater
- Med muntliga presentationer inför klasskamrater

Mentalt
- Att bibehålla koncentrationen
- Med motivationen
- Med ångest/oro

Kommentarer (wurde nicht im Google-Formular inkludiert)*: I den graderade skalan används endast positiva värden eftersom frågeställningen syftar till att identifiera den problematik som är särskilt framträdande hos dyslektiska elever. Såsom frågorna och svarsalternativen är formulerade kan inga svar erhållas som anger ett omvänt förhållande, d.v.s. att dyslektiska elever har lättare för vissa aspekter av språkundervisningen än en typisk icke-dyslektisk elev – detta ligger utanför frågeställningens ram. Värdet 1 (stämmer inte alls) kan därför enbart tolkas som att problematiken kopplad till en viss aspekt är likvärdig mellan dyslektiska och*

icke-dyslektiska elever, oavsett om den svarande i själva verket har avsett ett omvänt förhållande. Samtliga aspekter är direkt eller indirekt kopplade till forskning och litteratur om dyslektisk problematik och därför görs bedömningen att det är osannolikt att ett signifikant antal svarande kommer att vilja uttrycka omvända förhållanden.

1 – Stämmer inte alls; 2 – Stämmer i begränsad utsträckning; 3 – Stämmer delvis; 4 – Stämmer till stor del; 5 – Stämmer helt

Del 2: Didaktiska möjligheter

Vilka förutsättningar – resurs-, tids- och kunskapsmässiga - har du i dagsläget att tillämpa följande metoder/arbetssätt i din tyskundervisning för att främja dyslektiska elevers lärande? 1 - otillräckliga förutsättningar, 5 - mycket goda förutsättningar.

Metoderna/arbetssätten måste inte enbart gälla för dyslektiska elever, utan kan vara avsedda även för icke-dyslektiska elever.

Frågorna kan lika väl besvaras utifrån teoretiska antaganden och föreställningar som utifrån praktisk erfarenhet. Frågor du ej kan besvara kan hoppas över.

Hjälpmedel

- Anpassat läromedel/-material (ex. böcker och arbetsblad med förstorad text, större radavstånd, färgsättning m.m.)
- Bifogade ljudfiler som komplement till exempelvis läromedelstexter
- Talsyntes
- Skriva för hand i övningssyfte (ex. för att träna stavning)
- Skriva på dator eller dylikt i provsituationer

Upplägg och övningar

- Arbete med språkportfolio (där eleven kan överblicka sin utveckling)
- Stavningsövningar (framför allt stavning av hela ord eller meningar)
- Fokus på isolerandet av olika språkliga ljud (ex. dela upp ord i tydligt avgränsade ljud eller öva uttal och stavning av ett specifikt ljud)
- Multisensoriska arbetssätt (som kombinerar tre eller alla av följande: läsa, höra, skriva och tala)
- Förmedlande grammatikundervisning (där regler presenteras av läraren och övas med hjälp av grammatikuppgifter)
- Överinlärning (d.v.s. repeterande tills nya kunskaper är starkt befästa och automatiserade)
- En välstrukturerad och rutinbetonad undervisning

Anpassningar

- Anpassningar efter individspecifika behov/önskemål (vad gäller material, uppgifter, förväntningar, stöd, bedömning m.m.)
- Stegvis handledning (ex. genom delmål)
- Att ge en instruktion i taget (till skillnad från flera på en gång)
- Tätare återkoppling

- Kompletterande/varierande metoder för kunskapsredovisning (ex. muntligt och skriftligt)
- Mer tid till slutförandet av uppgifter/prov
- Kortare och/eller uppdelade uppgifter/läxor

Samarbete
- Extratid en-till-en med lärare
- Tid med specialpedagog/extralärare
- Arbetssätt eller övningar som bidrar till den sociala samvaron (innefattar allt från ”lära-känna-övningar” till omformerande av grupperingar/samarbetspartners, till att i stor utsträckning även låta elever med särskilda behov arbeta i klassrummet)

Autonomifrämjande
- Förmedlande av lärstrategier (ex. konkreta exempel för glosinlärning eller hur man kan använda en mind map)
- Främjandet av metakognition/självreglering (d.v.s. förmågan att sätta upp mål, planera, välja strategier och utvärdera det egna lärandet)

Språkbruk
- Användandet av svenska eller annat språk för att förklara och jämföra med tyskan (ex. ords betydelse, grammatik, uttal och stavning)
- Ett varierande/icke-monotont lärarspråk (gäller intonation, växlande röststyrka, betoning, tempo, pauser och kroppsspråk)
- Generellt sänkt tempo i talad tyska (avser lärarens språkbruk)

1 – Otillräckliga förutsättningar; 2 – Begränsade förutsättningar; 3 – Relativt goda förutsättningar; 4 – Goda förutsättningar; 5 – Mycket goda förutsättningar

Del 3: Lärarpraktiker

a) Hur brukar du vanligen undervisa dyslektiska elever i ämnet tyska som modernt språk – *utan* eller *med* anpassade metoder/arbetssätt?

Här vill understrykas att ingen värdering läggs i svaret. Frågan syftar till att undersöka hur vanligt förekommande anpassade metodval/arbetssätt är för dyslektiska elever. Att vissa elever undervisas utan anpassade metodval/arbetssätt kan exempelvis bero på att behovet inte finns eller att nödvändiga förutsättningar saknas.

Med *anpassade metodval/arbetssätt* avses här sådana val som har gjorts med dyslektiska elevers behov i åtanke – oavsett om metoderna/arbetssätten även har gällt för icke-dyslektiska elever.

- Utan anpassade metoder/arbetssätt
- Med anpassade metoder/arbetssätt
- Jag har aldrig undervisat dyslektiska elever

b) Vilka anpassade metoder/arbetssätt har du använt dig av för dyslektiska elever i ämnet tyska som modernt språk?

Frågan vänder sig till alla lärare som någon gång har använt sig av anpassade metoder/arbetssätt med dyslektiska elevers behov i åtanke.

Svaren anges med fördel i kortfattad form (ex. ”extratid vid prov” eller ”skriva på dator”).

Denna fråga kan hoppas över av den som aldrig har undervisat dyslektiska elever i ämnet tyska som modernt språk.

- *Fritext*