

Zum Umgang mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht – Forschungsstand, theoretische Konzepte und Leitlinien für den Unterricht

Sophie Engelen¹

Dyslexia is one of the most prevalent learning disorders, affecting at least 4% of learners in German schools. As both native and foreign language learning depend on basic language learning mechanisms (e.g. phonemic awareness, working memory, establishing sound-symbol relationships, etc.), individuals with dyslexia can be expected to have difficulties learning foreign languages at school, which are a core element in the German curriculum. However, the impact of dyslexia on language learning has not been the topic of any thorough academic discussion in the field of foreign language pedagogy so far. This article (1) provides a brief review of current research on the causes, symptoms, diagnosis and treatment methods of dyslexia; (2) investigates how dyslexia may influence the learning of foreign languages at school; (3) discusses different theoretical concepts such as *foreign language aptitude*, the *linguistic coding differences hypothesis* and the *foreign language disability hypothesis* in the context of dyslexia; (4) presents eight guidelines which might help teachers to support dyslexic pupils in learning foreign languages at school.

1. Einleitung

Lesen und Schreiben stellen in unserer heutigen Gesellschaft unverzichtbare Schlüsselkompetenzen dar, deren Aneignung eine wesentliche Voraussetzung für den individuellen Zugang zu Bildung, beruflicher Qualifikation und Arbeitsmarkt, aber auch zu verschiedensten Formen gesellschaftlicher Teilhabe und persönlichem Wohlbefinden bedeutet. Dabei geht es nicht nur um den Aufbau angemessener schriftsprachlicher Kompetenzen in der Muttersprache, sondern auch um ausreichende Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache für den Hauptschulabschluss bzw. zwei Fremdsprachen für die mittlere Reife und die allgemeine Hochschulreife (vgl. Hamburger Abkommen, KMK 1964), durch die eine Partizipation an grenz- und sprachübergreifenden Wirtschafts- und Arbeitsprozessen erst möglich wird. Wenn Kinder und Jugendliche besondere Schwierigkeiten und größere Verzögerungen beim Schriftspracherwerb aufweisen, stellen die Aneignung und Vermittlung der Muttersprache und der im schulischen Kontext zu erlernenden Fremdsprachen eine besondere Herausforderung dar. Es kann angenommen werden, dass mindestens

1 Korrespondenzadresse: Sophie Engelen (M.A.), Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Romanistik, Karl-Glöckner-Straße 21 G, 35394 Gießen, E-Mail: Sophie.I.Engelen@romanistik.uni-giessen.de

4% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland an einer spezifischen Lese- und Rechtschreibstörung leiden: Ise, Engel & Schulte-Körne (2012: 122) nehmen eine Prävalenz von 4-8% an; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (2013: 131) verweisen auf die Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und nennen eine Anzahl von 2-4% mit Lese- und Rechtschreibstörung; eine Metaanalyse von Strehlow & Haffner (2002) benennt eine Prävalenz von 6-9%, wobei die Schätzungen je nach Diagnosekriterien stark variieren und die potentielle Dunkelziffer an betroffenen, aber nicht diagnostizierten Personen nicht erfassen.²

Trotz dieses verhältnismäßig hohen Anteils betroffener Schülerinnen und Schüler und ihres großen Leidensdrucks wurde ein adäquater Umgang mit Legasthenie von der Fremdsprachendidaktik bislang nur unzureichend thematisiert, insbesondere wenn es um die Verortung des Legastheniediskurses in der Inklusionsdebatte geht (vgl. z.B. Gerlach 2015). Es liegen nur sehr wenige Arbeiten vor, die sich auf den Grenzbereich von Mehrsprachigkeit, Legasthenieforschung und Fremdsprachendidaktik konzentrieren und systematische Förderansätze für legasthenische Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht entwerfen und evaluieren. Neben einigen Ratgebern zu Legasthenie und Fremdspracherwerb, die sprachübergreifende Vorschläge zur Förderung legasthenischer Lernender im Fremdsprachenunterricht entwickeln (vgl. z.B. Sellin 2008), informieren die Publikationen des Bundesverbandes für Legasthenie und Dyskalkulie (BVL) betroffene Schülerinnen und Schüler und insbesondere auch Eltern und Lehrkräfte über den aktuellen Forschungsstand (vgl. BVL 2013); weitere Beiträge untersuchen die Konsequenzen einer Legasthenie in der Muttersprache für den Fremdspracherwerb (vgl. Romonath, Wahn & Gregg 2005). Erste Arbeitsansätze und Trainingsprogramme liegen bislang nur für das Englische als Fremdsprache vor: Beispielsweise präsentiert Zander (2002) konkrete Trainingsmethoden und Materialien, die den Unterricht ergänzen und zur häuslichen Weiterarbeit genutzt werden können; Dorsch & Dreßler (2012) entwickeln ein Förderkonzept, das Legastheniker bereits zu Beginn des Schriftspracherwerbs im Englischen unterstützt und als kontinuierliche, unterrichtsbe-

2 Im Folgenden wird der Begriff der Lese- und Rechtschreibstörung synonym zu Legasthenie verwendet und orientiert sich an dem in der ICD-10 beschriebenen Störungsbild. Die Termini Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, auch mit LRS abgekürzt, bezeichnen im Folgenden spezifische Probleme im Bereich des Lesens und (Recht-)Schreibens, welche aber eine nicht-entwicklungsbezogene Ursache wie mangelnde Beschulung haben bzw. nicht deutlich genug ausgeprägt oder persistent genug sind (mind. sechs Monate nach APA 2013: 66), um als andauernde umschriebene Entwicklungsstörung mit oftmals chronischem Verlauf charakterisiert zu werden. Der Begriff der Dyslexie bezeichnet demgegenüber eine "Werkzeugstörung" (WHO 2016: R48.0), also eine nicht entwicklungsbedingte, sondern z.B. durch einen Unfall oder Schlaganfall hervorgerufene Störung somatisch unmittelbar für das Lesen und Schreiben verantwortlicher Kapazitäten. Im anglophonen Raum ist der Begriff der *dyslexia* oder allgemeiner der *learning disorder* geläufig.

gleitende Fördermaßnahme zu verstehen ist; mit Gerlach (2013) liegt ein wissenschaftlich fundiertes und empirisch erprobtes Trainingsprogramm für legasthenische Schülerinnen und Schüler vor, das die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibkompetenz im Englischen anstrebt. Die Diskussion um andere, an deutschen Schulen wählbare Fremdsprachen formuliert zahlreiche Desiderate und scheint von einer sprachdifferenziellen Perspektive geprägt: Welche Sprache könnte aufgrund ihres Grammatik-, Schrift- und Lautsystems vor dem Hintergrund des Deutschen als L1 vorteilhaft zu erlernen sein (vgl. von Suchodoletz 2007)? Wo könnte eine betroffene Person besonders mit ihren Schwächen konfrontiert werden (vgl. Mendez 2013)? Inwieweit zeigen sich orthographische Schwächen von Lernenden in Hinblick auf die Komplexität und orthographische Transparenz von Sprachen unterschiedlich (vgl. Landerl, Wimmer & Frith 1997) und wie wirken sich bestimmte Sprachenkonstellationen aus?

Der vorliegende Beitrag tritt in diese Lücke und möchte den aktuellen Forschungsstand in dem Themenbereich des Fremdsprachenlernens mit Legasthenie skizzieren und die besonderen Voraussetzungen von legasthenen Schülerinnen und Schülern für das Fremdsprachenlernen diskutieren, wobei exemplarisch das Erlernen der französischen Sprache aus der Sicht von deutschsprachigen Personen angenommen wird. Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen werden acht praxisbezogene Leitlinien für einen modernen Fremdsprachenunterricht formuliert, der leistungsheterogenen Lerngruppen gerecht zu werden versucht und insbesondere legasthenische Schülerinnen und Schüler konstruktiv in das Unterrichtsgeschehen einbezieht.

2. Legasthenie als schulisches Problem: zum Forschungsstand

2.1 Symptomatik und Diagnostik

Die Symptomatik der Legasthenie grenzt sich von Lernbehinderungen, die zur Überleitung an eine Förderschule führen, insbesondere darin ab, dass keine grundlegende Beeinträchtigung der allgemeinen Lern- und Verständnisfähigkeiten vorliegt und in anderen Fach- bzw. Kompetenzbereichen durchschnittliche bis sehr gute Leistungen erbracht werden: Laut der ICD-10 liegt eine "umschriebene Störung schulischer Entwicklungsfähigkeiten" (WHO 2016: F81) vor, also eine Teilleistungsstörung in einem klar begrenzten Fähig- bzw. Fertigungsbereich, die weiterhin in eine "Lese- und Rechtschreibstörung" (ebd.: F81.0) bzw. eine "isolierte Rechtschreibstörung" (ebd.: F81.1) differenziert wird und über das sogenannte "doppelte Diskrepanzkriterium" identifizierbar ist, also eine signifikante Abweichung der Leistungen der Schülerin oder des Schülers im Vergleich zu der entsprechenden

Altersstufe und zu seiner individuellen Intelligenz.³ Je nach genauem Störungsbild – mittlerweile werden verschiedene Subtypen der Legasthenie differenziert (vgl. Klicpera et al. 2013: 158-170) – leiden die betroffenen Personen an folgenden typischen Symptomen:

Beim Lesen werden folgende Schwächen beobachtet:

- Auslassen, Ersetzen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen
- Niedrige Lesegeschwindigkeit
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text
- Vertauschung von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern
- Ersetzen von Wörtern durch ein in der Bedeutung ähnliches Wort
- Unfähigkeit, Gelesenes zu wiederholen
- Unfähigkeit, aus dem Gelesenen Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen

Beim Rechtschreiben werden folgende Schwächen beobachtet:

- Schwierigkeiten beim Schreiben von Buchstaben, Wörtern und Sätzen
- Hohe Fehlerzahl bei ungeübten Diktaten
- Hohe Fehlerzahl beim Abschreiben von Texten
- Grammatik- und Interpunktionsfehler
- Häufig unleserliche Handschrift (BVL 2015: 5)

Für das Französische als Fremdsprache liegen zudem Ergebnisse einer empirisch angelegten Pilotstudie mit deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern vor (vgl. Reimann 2014), die die Problematik des Fremdspracherwerbs mit Legasthenie verdeutlichen. Im Bereich der Rechtschreibung dominieren folgende Schwierigkeiten:

- Reversion: Verwechslungen der Grapheme /<d>, <p>/<q>, <u>/<n>
- Wahrnehmungsfehler: Verwechslungen von <d>/<t>, <g>/<k>, <v>/<f>, z.B. *<la carde> statt <la carte> [dt. die Karte] [...]
- Umkehrung der Reihenfolge von Buchstaben innerhalb eines Wortes, z.B. *<quoi> statt <quoi> [dt. was] [...]
- Auslassung von Buchstaben, z.B. *<l'écôle> statt <l'écôle> [dt. die Schule], *<ma class> statt <ma classe> [dt. die Klasse] [...]
- Ergänzung von Buchstaben, z.B. *<cousin> statt <cousin> [dt. der Cousin], *<bensoin> statt <besoin> [dt. der Bedarf] [...] (Reimann 2014: 8f.)

3 Das Intelligenzdiskrepanzkriterium ist in der Forschung umstritten. In dem von der American Psychiatric Association in fünfter Auflage herausgegebene *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V) findet das Intelligenzdiskrepanzkriterium erstmals keine explizite Erwähnung mehr in der Definition der Legasthenie (vgl. APA 2013: 66-74), was in eine Öffnung der legastheniespezifischen Förderangebote unter anderem für lese-rechtschreibschwache und Schülerinnen und Schüler mit allgemein erhöhtem Förderbedarf münden könnte. Es bleibt abzuwarten, wie die deutsche Forschung bzw. die ICD auf diese grundlegende Veränderung der amerikanischen Terminologie reagieren werden. Zur aktuellen Diskussion vgl. z.B. Sparks (2009: 9).

Des Weiteren sind im Bereich der schriftlichen Produktionen Akzentsetzungen (z.B. <la tache> (dt. der Fleck) vs. <la tâche> (dt. die Arbeit, Aufgabe)), die unterschiedliche Realisierung von Endkonsonanten und die Vielzahl an im oralen Bereich stummen, aber im Schriftbild realisierten Lauten (z.B. <mois> [mwa] (dt. Monat), aber <groupe> [grup] (dt. Gruppe)) bzw. die Setzung des *accord*, also die Angleichung der zum Nomen in Beziehung stehenden Wörter hinsichtlich Numerus und Genus (z.B. <les étudiants intéressées> (dt. die interessierten Studentinnen)) eine besondere Herausforderung für Legasthenikerinnen und Legastheniker (vgl. Reimann 2014: 8f.; Sellin 2008: 65-69). Im Bereich des Lesens führen im Französischen insbesondere das hohe Sprechtempo, die korrekte Artikulation von im Deutschen unbekanntem Lauten (wie z.B. die vier Nasalvokale) und die divergierende Aussprache bestimmter Laute in Abhängigkeit von dem unmittelbaren Buchstabenkontext zu Schwierigkeiten (<c> wird vor den Vokalen <a>, <o> und <u> als [k] realisiert, vor den Vokalen <i> und <e> jedoch als [s]). Zudem sind die für das Französische charakteristischen Phänomene wie die Liaison (z.B. <les amis> [lezami], nicht *[le.ami] (dt. die Freunde)) und die verbundene Rede (*chaîne parlée*, z.B. <une idée> [y.ni.de], nicht *[yn.ide]) insbesondere für legasthenische Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung, da sie eine nuancierte produktive und rezeptive Sprachverarbeitung voraussetzen. Oftmals sind es also genau die sprachlichen Bereiche, die für alle Lernenden eine Herausforderung darstellen, die auch Legasthenikerinnen und Legasthenikern Probleme bereiten; jedoch treten im letzteren Fall die Lernschwierigkeiten häufiger und in persistenter Form auf (vgl. BVL 2013: 20). Weiterführende, fehleranalytische Untersuchungen könnten in Zukunft nicht nur die konkreten Ausprägungen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Fremdsprachen vor dem Hintergrund verschiedener Ausgangssprachen verständlich machen, sondern stellen im Hinblick auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler einen Ausgangspunkt dar, um differenzierte Fördermaßnahmen einzuleiten.

Zu den sprachbezogenen Symptomen treten übergreifende Merkmale wie ein deutlich herabgesetztes Lern- und Arbeitstempo (Sellin 2008: 30) und eine "Fehlerinkonstanz" (Reimann 2014: 8), d.h. bestimmte Wörter oder Buchstabenkombinationen werden manchmal korrekt, manchmal fehlerhaft gelesen bzw. geschrieben. Natürlich müssen bei einer Legasthenie nicht alle Symptome gleichzeitig auftreten; die individuellen Schwierigkeiten können sich in sehr unterschiedlicher Form zeigen. Den konkreten Symptomen einer Legasthenie liegen übergeordnete Defizite bei der auditiven und visuellen Sprachwahrnehmung und -verarbeitung zugrunde, welche durch verschiedene neurologische, genetische und umweltbezogene Ursachen bedingt bzw. beeinflusst werden (vgl. Abschnitt 2.2). Des Weiteren wird eine Legasthenie oftmals von anderen komorbiden Auffälligkeiten wie

einer ADHS, spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, emotionalen oder sozialen Störungen (vgl. Rißling, Metz, Melzer & Petermann 2011: 229) bzw. einer Dyskalkulie (vgl. Klicpera et al. 2013: 135) begleitet.

Da sich die oben beschriebenen, typischen Symptome einer Legasthenie in der aktiven Auseinandersetzung mit Schriftsprache am deutlichsten zeigen, sollten Lehrkräfte über adäquate Diagnosefähigkeiten hinsichtlich der Identifikation von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten verfügen, was auch aufgrund einer unzureichenden Verankerung der Thematik in der Lehramtsausbildung bislang nicht gewährleistet werden kann (vgl. ebd.: 223; Mendez 2013: 4). Aus der Perspektive der betroffenen Personen bzw. deren Familien besteht der Wunsch nach einer frühen, schnellen und zuverlässigen Diagnostik, die die Symptomatik einer Legasthenie nicht nur feststellt, sondern die konkreten Teilleistungsschwächen differenziert darlegt und somit eine Basis für effiziente Fördermaßnahmen schafft. In diesem Kontext sind die Konzepte der "multiaxialen Diagnostik" (Warnke, Hemminger, Roth & Schneck 2002: 38) bzw. der "Förderdiagnostik" (Mehlhorn 2013: 250) zentral. Den Lehrkräften kommt hier eine Mittlerrolle zu: Zwar fällt die offizielle, also hinsichtlich juristischer Maßnahmen wie Nachteilsausgleich und Notenschutz verbindliche Diagnose einer Legasthenie je nach Bundesland oftmals in den Zuständigkeitsbereich eines Schul- bzw. Kinder- und Jugendpsychologen, dennoch ist die Lehrkraft unmittelbar mit den spezifischen Schwierigkeiten des Kindes konfrontiert und muss diese einschätzen bzw. weiterführende Maßnahmen wie den Besuch eines Schulpsychologen oder Allgemeinmediziners einleiten, um somatische Aspekte wie eine Schädigung der Augen und Ohren auszuschließen (vgl. Warnke et al. 2002: 57f.).

Auch wenn in den letzten Jahrzehnten eine zunehmend konstruktive Diskussion geführt und professionelle Forschung zu Lese- und Rechtschreibstörungen betrieben wurde, ist die Diagnose Legasthenie oftmals noch mit den Stigmata des mangelnden persönlichen, schulischen oder häuslichen Engagements oder eines niedrigen Intelligenzquotienten verknüpft, wie betroffene Personen berichten (vgl. Simon 2000). Ein weiterer ethischer Aspekt der Diagnostik betrifft die Problematik, dass nicht offiziell als Legastheniker diagnostizierten Schülerinnen und Schülern nicht im gleichen Maße Fördermaßnahmen und die Regelungen des Nachteilsausgleichs bzw. Notenschutzes zuteilwerden wie Lernenden mit vergleichbaren Problemen, die über eine offiziell anerkannte Diagnose verfügen (vgl. Csizér, Kormos & Sarkadi 2010: 474). Diese Problematik wird nach dem Erscheinen der Leitlinie zur Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung (vgl. DGKJP 2015) in der Fachwelt erneut mit großem Engagement diskutiert. Insbesondere aus fachdidaktischer Perspektive erscheint es begrüßenswert, von einem pathologischen Blick auf Lese-Rechtschreibschwierigkeiten abzurücken und flexibel und unbürokratisch einsetzbare Fördermaßnahmen

zu schaffen, da gerade dem Faktor der Prävention im Vergleich zu später einsetzenden Interventionen bzw. Therapieansätzen, die erst bei einer voll ausgeprägten Legasthenie ansetzen, eine entscheidende Rolle bei dem weiteren Verlauf der Störung zukommt (vgl. Rückert, Kunze, Schillert & Schulte-Körne 2010).

2.2 Ursachenforschung und Prävention

Der wissenschaftliche Diskurs der vergangenen Jahrzehnte hat bei der Identifikation der Ursachen einer Legasthenie verschiedene Schwerpunkte gesetzt, indem genetisch-biologische Faktoren, der Einfluss des schulisch-sozialen Umfelds oder affektiv-motivationale Variablen in den Fokus gerückt wurden (zur Forschungsgeschichte vgl. Romonath & Wahn 2006: 487f.). Aktuell wird die Legasthenie als "neurobiologische Störung mit genetischen Ursachen" (Linkersdörfer 2011: 4) verstanden, deren konkrete Ursachen im Rahmen verschiedener kognitiver und neurologischer Theorien diskutiert (vgl. ebd.: 4-6) und anhand bildgebender Verfahren wie Magnetresonanztomographien sichtbar gemacht werden können. Die individuelle Ausprägung einer Legasthenie wird von verschiedenen genetischen, kognitiven und sozialen Faktoren beeinflusst, wobei die genaue Gewichtung schulischer Parameter noch ungeklärt ist (vgl. Ise & Schulte-Körne 2012: 79f.). Allgemein wird angenommen, dass schulische und häusliche Lern- und Arbeitsbedingungen den Verlauf einer Legasthenie zwar maßgeblich mitbestimmen, jedoch nicht als ihre originäre Ursache verstanden werden können. Sowohl die ICD-10 als auch das DSM-V betonen die multifaktorielle Bedingtheit einer Legasthenie:

ICD-10: F81 Umschriebene Störungen schulischer Entwicklungsfähigkeiten

Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien [sic!] an gestört sind. Dies ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; es ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -krankheit aufzufassen (WHO 2016).

DSM-V: Specific learning disorder

Diagnostic features: Specific learning disorder is a neurodevelopmental disorder with a biological origin that is the basis for abnormalities at a cognitive level that are associated with the behavioral signs of the disorder. The biological origin includes an interaction of genetic, epigenetic, and environmental factors, which affect the brain's ability to perceive or process verbal or non-verbal information efficiently and accurately (APA 2013: 68).

Indem die Legasthenieforschung genetische Ursprünge der Störung identifiziert, eröffnet sie neue Möglichkeiten der präventiven Förderung von Schülerinnen und Schülern, da das Risiko für Kinder, selbst eine Legasthenie zu entwickeln, wenn entsprechende familiäre Dispositionen vorliegen, bei bis zu 50% liegt (vgl. Klicpera

et al. 2013: 175f.). Neben dem Indiz einer Häufung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Familie eines Kindes gibt es auch Zeichen der Früherkennung für eine Legasthenie, die sich bereits im (Vor-)Schulunterricht bzw. dem Kindergarten identifizieren lassen: Dazu zählen ein verspäteter Spracherwerb, eine geringe Wortschatzmenge, Defizite in der phonologischen Bewusstheit (vgl. Rißling et al. 2011) und eine beeinträchtigte Benennungsgeschwindigkeit (vgl. Mayer 2012); ein valides und reliables Messinstrument stellt beispielsweise das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (vgl. Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek 2002) dar. Insgesamt betont die Forschung die essentielle Rolle präventiver Maßnahmen wie die frühzeitige Förderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergartenalter (vgl. Rißling et al. 2011), da die konsequente Teilnahme an legastheniebezogenen Fördermaßnahmen eines erhöhten Aufwands bzw. einer größeren individuellen Überwindung bedarf, je später diese beginnen (vgl. Rückert et al. 2010), und durch dauerhaften Misserfolg "begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich" (WHO 2016: F81.0) aggraviert auftreten.

Auch wenn einige Testverfahren für den Schriftspracherwerb in der L1 bereits im Vorschulbereich sogenannte Risikokinder identifizieren möchten, so liegt die eigentliche Diagnosezeit zumeist in den Grundschuljahren und ist erst ab der dritten Klasse zuverlässig möglich (vgl. Rißling et al. 2011: 229). Somit ist ein bereits in der Grundschule einsetzender Fremdsprachenunterricht mit dem Auftrag zur Prävention bzw. Diagnostik verknüpft. Für einen später einsetzenden Fremdsprachenunterricht kann angenommen werden, dass profunde Probleme mit dem Schriftspracherwerb der L1 oder die Diagnose einer Legasthenie in der Muttersprache markante Risikofaktoren für vergleichbare Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht darstellen (vgl. Romonath 2006: 21). Somit setzt eine zusätzliche Förderung im Idealfall bereits mit dem Beginn des Schriftspracherwerbs in der jeweiligen Fremdsprache ein, wenn ein "erkennbares Fremdsprachenlernrisiko" (ebd.: 28) zu identifizieren ist, und nicht erst dann, wenn sich die Symptomatik in sehr ausgeprägter Form zeigt. Diese Forderung steht in Zusammenhang mit dem Wunsch nach flexibleren Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler, die punktuell oder auch dauerhaft auf zusätzliche Unterstützung angewiesen sind, um eine umfassende schulische Bildung zu erlangen: Individuelle, bedarfsgerechte Förderung darf nicht erst dann einsetzen, wenn es zu spät ist – sie sollte präventiv und flächendeckend verfügbar sein.

2.3 Therapieansätze und Fördermaßnahmen

Aus therapeutischer Sicht gilt, dass eine Legasthenie sehr häufig einen chronischen Verlauf (vgl. Klicpera et al. 2013: 137-140) nimmt und nur teilweise als therapierbar gilt – Förderkonzepte tragen zu einer oftmals deutlichen Verbesserung, nicht jedoch zu einer allumfassenden Heilung der Legastheniesymptomatik bei (vgl. z.B. die Connecticut-Längsschnittstudie zur Lesekompetenz, Shaywitz; Fletcher; Holahan; Shneider; Marchione; Stuebing; Francis; Pugh & Shaywitz 1999). Mittlerweile existieren eine Vielzahl an legastheniebezogenen Therapie- und Förderangeboten für das Deutsche als L1 (für eine Gesamtschau vgl. von Suchodoletz 2006), sowie verschiedene außerschulische und alternativmedizinische Therapieangebote. Betroffene Personen sollten genau prüfen, inwieweit das jeweilige Konzept evaluiert oder von entsprechenden Fachverbänden wie dem Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie empfohlen wird.

Um im schulischen Bereich eine angemessene, symptombezogene Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten und eine Stabilisierung der schulischen und psychischen Entwicklung eines betroffenen Kindes zu gewährleisten, bedarf es einer intensiven Kooperation zwischen der Schule, den Eltern, dem Kind selbst und gegebenenfalls auch externen intervenierenden Instanzen wie Psychologen oder Lerntherapeuten. Um den koordinativen und organisatorischen Aufwand zu minimieren, werden zunehmend Förderansätze entwickelt, die sich auf eine intervenierende Instanz konzentrieren (vgl. z.B. Dorsch & Dreßler 2012 mit einem schularbezogenen und unterrichtsparallelen Förderansatz) oder spezialisierte Fachkräfte wie Logopäden, Legasthietrainer oder Lerntherapeuten in das Förderkonzept einer Schule integrieren (vgl. Ricken 2014). In jedem Fall lässt sich ein eindeutiger Auftrag der Schulen identifizieren: Trotz der individuellen legastheniespezifischen Probleme (vgl. Abschnitt 2.1), die nicht selten zu einem globalen Schulversagen führen, muss eine adäquate und gleichberechtigte Schulausbildung sichergestellt werden. Dazu wurden in den deutschen Bundesländern Leitlinien zur schulischen Förderung von lese-rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern formuliert, die auf die institutionell begleitete und systematische Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen in der Muttersprache und in den Fremdsprachen innerhalb der durch die allgemeine Intelligenz und Lernfähigkeit der Schülerin oder des Schülers induzierten Schulform hinweisen (vgl. z.B. den Erlass zur Lese- und/oder Rechtschreibstörung in Nordrhein-Westfalen, Kultusministerium 1991: Absatz 1). Schlüssige Konzepte, die eine strukturierte Förderung von Legasthenikerinnen und Legasthenikern an allen Schulformen, in verschiedenen Unterrichtsfächern und im Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule sicherstellen bzw. im Sinne des lebenslangen Lernens Bildungsinstitutionen im Tertiär- und Quartärbereich mit einbeziehen, stellen ein dringendes Desiderat dar.

3. Fremdsprachenlernen und Legasthenie

3.1 Besondere Voraussetzungen von legasthenen Schülerinnen und Schülern für das Fremdsprachenlernen

Allgemein hängt das Lernen fremder Sprachen von einer Vielzahl kognitiver, sozialer, konativer und affektiver Faktoren ab und setzt verschiedene Fähig- und Fertigkeiten seitens der bzw. des Lernenden voraus. Doch welche spezifischen Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen können für legasthene Schülerinnen und Schüler angenommen werden? In welchen Bereichen weisen sie Schwierigkeiten auf? Und worin liegen demgegenüber besondere Kompetenzen und Potentiale von Legasthenikerinnen und Legasthenikern, die didaktisch nutzbar gemacht werden können?

In Abschnitt 2.1 wurde bereits auf die Symptomatik einer Legasthenie und auf spezifische Schwierigkeiten des Fremdsprachenlernens am Beispiel des Französischen eingegangen. Folgende sprachübergreifende Problemfelder lassen sich zudem für das Fremdsprachenlernen mit Legasthenie identifizieren:

- Schwierigkeiten bei der auditiven Sprachverarbeitung: Probleme mit der Diskrimination, Identifikation und Speicherung von (fremdsprachlichen) Lauten (vgl. Warnke et al. 2002: 19f.), eine geringere Merkfähigkeit und langsamere Reaktionen auf akustische Impulse (vgl. Sellin 2008: 29f.) und eine "herabgesetzte Hör-Merkspanne" (ebd.: 31), die zu Problemen beim schnellen Verschriftlichen von Gesprochenem (wie z.B. bei Diktaten, Hörverstehensübungen) führt.
- Eingeschränkte Gedächtnisleistungen, wie zum Beispiel Schwierigkeiten bei der Überführung von Inhalten ins Langzeitgedächtnis (vgl. BVL 2013: 26f.) oder eine geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Romonath & Wahn 2006: 489f.) bzw. phonologischen Kurzzeitgedächtnisses (vgl. Lundberg 2002: 174).
- Ein "herabgesetztes Arbeitstempo", was in langsameren Aufnahme- und Verarbeitungsmechanismen oder einem umständlichen, "fehlervermeidend[en]" Verhalten begründet sein kann (vgl. Sellin 2008: 30). Insbesondere in Prüfungssituationen, aber auch im Unterrichtsalltag kann dies zu Problemen führen, wenn hinter den Lernfortschritt der Klasse zurückgefallen wird und der Lernstoff zu umfangreich erscheint.
- Eine hohe "Impulsivität" des Handelns und eine "mangelnde Organisation" von Arbeitsmaterialien, Arbeitsort und zur Verfügung stehender Zeit. Zudem eine unzureichende Anwendung von "Arbeitsstrategien" und "Metakognition" (vgl. ebd.: 30f.).

- Probleme mit der "Aufmerksamkeitssteuerung" (Sellin 2008: 30) und der längerfristigen Konzentration auf eine bestimmte Arbeitsaufgabe. Hier kann auch die hohe Komorbidität einer Legasthenie zu einer ADHS (vgl. Rißling et al. 2011: 229) eine Rolle spielen.
- Ein erschwerter "Umgang mit Sequenzen/Reihenfolgen": "Folglich kann es Betroffenen schwer fallen, Reihenfolgen in Handlungen einzuhalten, beim Erzählen zu beachten oder sie auswendig zu lernen" (Sellin 2008: 32).
- Hinzu kann eine "Ähnlichkeitshemmung" (Sellin 2008: 118; Zander 2002: 32-34) treten: Dieses Phänomen bezeichnet die Problematik des korrekten Abspeicherns eines bestimmten Sachverhaltes, wenn dieser einer anderen, kürzlich behandelten Thematik sehr ähnlich ist (wie z.B. das *objet direct* vs. *objet indirect* im Französischunterricht) oder unzureichend abgegrenzt wurde.
- Wenn es für die betroffene Schülerin bzw. den betroffenen Schüler bereits zu zahlreichen Misserfolgserlebnissen im schulischen und häuslichen Bereich kam und darauf nicht adäquat reagiert wurde, können zudem Motivationsprobleme, Hilflosigkeit, eine Verweigerungshaltung oder tiefgreifende psychische Probleme (vgl. Esser, Wyschkon & Schmidt 2002: 239) dem Fremdspracherwerb im Wege stehen.

Ein Aspekt, auf den die Sekundärliteratur bislang kaum eingeht, ist die Frage nach besonderen Kompetenzen und Fähigkeiten von legasthenen Schülerinnen und Schülern, die in positiver Hinsicht didaktisch nutzbar gemacht werden können. Es bieten sich einige Ansatzpunkte, die von einem defizitorientierten Umgang mit Legasthenikerinnen und Legasthenikern wegführen und damit einem Kernanliegen inklusiver Unterrichtsansätze gerecht werden. Wie in Abschnitt 2.1 erläutert, stellt die Legasthenie eine Teilleistungsstörung im Bereich des Lesens und Recht Schreibens dar, wohingegen die allgemeine Intelligenz und andere Kompetenzen wie räumlich-mathematisches Denken oder kreatives Gestalten nicht beeinträchtigt sind. Es ist möglich, dass besondere Begabungen bzw. Hochbegabungen parallel zu einer Legasthenie auftreten, die These eines kausalen Zusammenhangs gilt jedoch als widerlegt (vgl. Steinbrink & Lachmann 2014: 13). Nicht nur für den schulischen Fremdsprachenunterricht bietet es sich an, fachübergreifende Projekte zu etablieren und die Stärken von Legasthenikerinnen und Legasthenikern in den Fokus zu rücken. Beispielweise wird empfohlen, motorische Lockerungs- oder Aufwärmübungen in Kooperation mit dem Fach Sport zu erarbeiten oder kreative Darstellungen und Lernhilfen sprachlich besonders relevanter Sachverhalte durch künstlerische und musikalische Fächer vorzunehmen (vgl. Zander (2002: 58) für Musik- und Tanzübungen im Unterricht oder den Einsatz von Moosgummibuchstaben zum multisensorischen Arbeiten) – eine empirische Erforschung

dieser Maßnahmen im Unterrichtsgeschehen steht jedoch aus. Bei der Leistungsbewertung ist es möglich, bestimmte Teilkompetenzen stärker zu gewichten bzw. kompensatorische Aktivitäten zu ermöglichen: Stellen Aufgaben zur Textproduktion in einer Klausur für eine Schülerin bzw. einen Schüler eine große Schwierigkeit dar, könnte über ergänzende Leistungen im Bereich der mündlichen Produktion nachgedacht werden; des Weiteren stehen Maßnahmen des Notenschutzes und des Nachteilsausgleichs zur Verfügung (vgl. Abschnitt 4, Leitlinie 4). Insbesondere im Umgang mit heterogenen Lerngruppen bedarf es einer hohen Sensibilität und lehrerseitigen Kompetenz im Bereich des Testens und Prüfens von Schülerleistungen, um die Stärken lernschwacher Schülerinnen und Schüler angemessen zu bewerten und alternative Prüfungsformate einzubinden, ohne eine Unfairness gegenüber den anderen Prüflingen herzustellen.

Einen weiteren positiven Ansatzpunkt kann zudem die besondere Sensibilität von Legasthenikerinnen und Legasthenikern für spezifische Kompensationsstrategien im Bereich der Grammatik und Morphologie darstellen. Eine fehleranalytische Untersuchung bei französischsprachigen Legasthenikerinnen und Legasthenikern (vgl. Plisson, Daigle & Montésinos-Gelet 2013) hat gezeigt, dass diese in einer freien Textproduktion zwar insgesamt mehr Fehler machen als die Kontrollgruppen, jedoch im Bereich der "grammatical morphogram errors" (ebd.: 89)⁴ und auf Wortebene vergleichsweise sogar weniger Fehler machen. Dies wird damit begründet, dass es bei den untersuchten Personen gelungen sei, ein Bewusstsein für die individuellen Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich herzustellen, und diese ihre schriftlichen Produktionen anhand deklarativen Regelwissens nun besonders gründlich auf Inkorrektheiten kontrollierten. Für die (fremd-)sprachlichen Fächer ist es in diesem Zusammenhang ein Vorteil, dass sich eine intensive Förderung in einer Sprache oftmals positiv auf die Leistungen in den anderen Sprachen auswirkt (vgl. Sellin 2008: 169).

Ein aufschlussreiches Ergebnis liefert zudem die qualitative Studie von Csizér et al. (2010), die die Sprachlernmotivation von Legasthenikerinnen und Legasthenikern untersucht. Da die intrinsische Motivation von legasthenischen Studierenden in Ungarn durch Misserfolg, mangelnde Förderung und schlechte Schulnoten oftmals nachhaltig geschwächt sei, würden sie vermehrt über extrinsische Motive des Sprachenlernens verfügen, beispielsweise wenn das Englische als Mittel zum Zweck der besseren beruflichen Perspektiven, Zukunftschancen und internationaler Kommunikation gelernt werde:

4 Das bedeutet "errors concerning marks of gender, number or verbal agreement" (ebd.: 89), z.B. frz. *ami* (mask. sg.) vs. *amie* (fem. sg.). Es wurden zwei Kontrollgruppen zum Vergleich herangezogen: eine auf Basis des Kriteriums der gleichen Altersgruppe, die andere auf Basis des Kriteriums des gleichen Leseniveaus.

[...] dyslexic language learners seem to differ from nondyslexic learners by having primarily extrinsic interests in language learning, whereas motivation research in the Hungarian context with groups at similar age has indicated that non-learning-disabled students tend to have internalized goals and intrinsic interests in language learning [...] (Csizér et al. 2010: 476).

Der Fremdsprachenunterricht kann an dieses Potential anknüpfen, indem extrinsische Motive des Sprachenlernens unterstützt bzw. eine intrinsische Motivation gezielt aufgebaut wird, beispielsweise indem der Lebensweltbezug der Fremdsprache betont wird (vgl. Abschnitt 4, Leitlinie 3).

3.2 Fremdsprachenlerneignung (*foreign language aptitude*) und Legasthenie

Das Konzept der Fremdsprachenlerneignung wird häufig im Kontext der Frage nach den spezifischen Voraussetzungen von Legasthenikern für das (Fremd-)Sprachenlernen evoziert, wobei zumeist die kognitiven Nachteile der betroffenen Personen gegenüber Lernenden ohne Teilleistungsstörung betont werden (vgl. z.B. Simon 2000: 156f.). Für eine Diskussion des Zusammenhangs von Fremdsprachenlerneignung und Legasthenie werden zunächst die wesentlichen Charakteristika des Konzeptes der Sprachlerneignung betrachtet. Dieses kann durchaus als eine Art Phantom der Sprachlehrforschung bezeichnet werden, denn einerseits gilt es neben dem Faktor der Motivation als zuverlässiger Prädiktor des Fremdsprachenlernerfolgs, andererseits wird es als "elitär" und "undemokratisch" abgelehnt (Schlak 2008: 4). Tatsächlich weist der Sprachlerneignungstest MLAT (*Modern Language Aptitude Test*) einen deterministischen Grundgedanken auf:

Knowing the individual's level of ability, we may infer the level of effort and motivation he must expend to learn successfully. A student with a somewhat low aptitude score will need to work harder in an academic language course than a student with a high aptitude test score. If the score is very low, the student may not succeed in any event (Carroll & Sapon 1959: 14).

Folglich präzidiere der Sprachlerneignungstest, wie viel Zeit bzw. Arbeitsaufwand die jeweilige Testperson investieren müsse, um ein gewisses Niveau in Sprachkursen an der Universität und damit innerhalb eines stark gesteuerten Lernkontextes zu erreichen; manchen Personen sei es jedoch per se nicht möglich, erfolgreich eine Fremdsprache zu erlernen (vgl. ebd.). Aktuelle Forschung distanziert sich dezidiert von diesem Ausschlusskriterium, relativiert den Terminus des Sprachlernerfolgs im Hinblick auf die Bedeutung individueller Sprachlernprogression bzw. der zugrundeliegenden Bezugsnorm und betont die Wichtigkeit anderer Faktoren wie der individuellen Sprachlernmotivation, der Gestaltung und Qualität des Unterrichts oder der Dauer und Kontinuität des Lernens. Doch anhand welcher

Variablen soll der Sprachlernerfolg prädiziert werden? Dem MLAT liegen hypothetisch vier kognitive Fähigkeiten zugrunde, wie Schlak (2008: 9-11) erläutert:

1. Die *phonetic coding ability*, welche "als wichtigste Komponente der Sprachlerneignung bezeichnet" wird. "Es geht also darum, neue Klänge identifizieren und behalten zu können und nicht um die reine Unterscheidung von Klängen" (ebd.: 9).
2. Die *grammatical sensitivity*, welche "als die Fähigkeit, grammatische Funktionen von Wörtern in Sätzen erkennen zu können" (ebd.) definiert wird.
3. Die *rote learning ability*, welche "als die Fähigkeit, Assoziationen zwischen Klang und Bedeutung schnell und effizient knüpfen und beibehalten zu können" (ebd.: 10) bezeichnet wird.
4. Die *inductive language learning ability*, bei der es "vereinfacht gesagt darum [geht], (grammatische) Regeln selbständig entdecken zu können" (ebd.).

Die vier Termini beschreiben übergeordnete Fähigkeiten, die sprachunabhängig eine Aussage über Potentiale und Grenzen des Fremdsprachenlerner zulassen und an denen (unterrichtliche) Fördermaßnahmen direkt ansetzen könnten. Variablen wie weitere Sprachkenntnisse, die zu Transfer oder Interferenzen zwischen den Sprachen führen, oder auch der in der heutigen Forschung als essentiell betrachtete Faktor der individuellen Sprachlernmotivation (vgl. Ellis 2004: 531) finden in dem Testkonstrukt keine Beachtung.

Interessant erscheint vor dem Hintergrund der bereits erläuterten, typischen Symptomatik einer Legasthenie, dass ausgerechnet die *phonetic coding ability*, also die Fähigkeit, Laute zu diskriminieren, zu identifizieren und zu behalten, "als wichtigste Komponente der Sprachlerneignung bezeichnet" (Schlak 2008: 9) wird. Gerade die Schwächen in der phonologischen Bewusstheit und in der Benennungsgeschwindigkeit bei Leseprozessen oder Beeinträchtigungen bei der Identifikation, Unterscheidung und Zusammenführung von Lauten bzw. bei der Etablierung von Phonem-Graphem-Relationen stellen ein frequentes und früh erkennbares Symptom einer Legasthenie dar (vgl. Warnke et al. 2002: 19f.), die den Schriftspracherwerb sowohl in der Muttersprache als auch in Fremdsprachen enorm erschwert. Bei der *rote learning ability* liegt der Fokus auf der Herstellung einer zuverlässigen Verbindung zwischen phonetischer und semantischer Wortform; eine Verknüpfung mit dem entsprechenden Schriftbild wird nicht einbezogen.⁵

5 Diese Aussparung ist wahrscheinlich in der Entstehungszeit des MLAT begründet: Nach dem Zweiten Weltkrieg fand die Audiolinguale Methode im Fremdsprachenunterricht große Zustimmung, welche den Schwerpunkt auf den Erwerb der Teilkompetenzen des Hörverstehens und Sprechens setzte, indem akustische Impulse im Sinne eines Prozesses der Konditionierung ständig wiederholt und immer wieder mechanisch verbalisiert wurden.

Die hier beschriebene Memorier- bzw. Gedächtnisleistung, welche die Überführung auditiv wahrgenommenen Sprachmaterials als fixe Repräsentation in das mentale Lexikon bzw. Langzeitgedächtnis meint, ist für den Erwerb der (Schrift-) Sprache essentiell. Lundberg (2002: 174f.) präzisiert unter Rückgriff auf Baddeleys Modell des Arbeitsgedächtnisses, dass die typischen Probleme der Legasthenie vor allem in einem Defizit des phonologischen Kurzzeitgedächtnisses bzw. der phonologischen Schleife (*phonological loop*) begründet seien, da es nicht oder nur unzureichend gelänge, die lautliche Information aus dem passiven phonologischen Speicher über eine artikulatorische Kontrolle in das Langzeitgedächtnis zu überführen bzw. dem Lautbild eine passende visuelle, also graphische Information hinzuzufügen. Es kann also festgehalten werden, dass Carroll & Sapon bereits 1959 mit der *phonetic coding ability* und der *rote learning ability* (bzw. der allgemeinen Gedächtnisleistung) zwei grundlegende kognitive Fähigkeiten identifizierten, deren Beeinträchtigung in der aktuellen Legasthenieforschung als eine der wesentlichen Ursachen der Teilleistungsstörung gilt. Auch wenn Schwächen der *grammatical sensitivity* und der *inductive language learning ability*, die auch unter dem Konzept der *language analytic ability* resümiert werden (vgl. Skehan 1998: 200-203), nicht als Primärsymptomatik der Legasthenie gelten, so haben dennoch viele legasthenische Schülerinnen und Schüler größere Schwierigkeiten, sprachliche bzw. grammatische Strukturen selbständig zu erkennen und anzuwenden (vgl. Zander 2002: 63), weshalb auch hier eine Korrespondenz der für den MLAT angenommenen und den in der heutigen Legasthenieforschung als ursächlich beschriebenen, kognitiven Fähigkeiten ausgemacht werden kann.

Inwieweit kann der Begriff der Fremdsprachenlernerneigung in Bezug auf den Umgang mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht nützlich sein? Er bietet die Möglichkeit, sich der besonderen Situation von Lernenden mit Legasthenie auf einer übergeordneten Ebene zu nähern, denn er versucht die individuell – und nicht institutionell – bedingten Unterschiede im Fremdsprachenlernen zu erfassen. Dabei wird der Intelligenzquotient als unzulässiger Prädiktor für das Sprachenlernen begriffen – wie auch die heutige Forschung annimmt (vgl. Sparks, Patton, Ganschow, Humbach & Javorsky 2006: 153) – und nicht in die Variablen integriert. Ein großes Potential des Konzeptes entfaltet sich hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts, wenn es im Sinne des von Schlak aufgegriffenen *aptitude-treatment-interaction (ATI)*-Forschungsansatzes nach Peter Skehan verwendet wird: "Wenn Lernende über unterschiedliche Stärken verfügen, ist zu erwarten, dass der jeweilige Lernerfolg und die jeweilige Lernzufriedenheit des einzelnen Lernenden in Abhängigkeit von der methodischen Gestaltung des Unterrichts variieren" (Schlak 2008: 17). Wenn also das Konzept der Sprachlernerneigung in diesem konstruktiven Sinne zur Isolation bestimmter Sprachlernerneignungsprofile genutzt würde, welche als Ausgangspunkt für einen individuellen Bedürfnissen

und Begabungen angepassten Fremdsprachenunterricht dienen, würde besonders lernschwachen Schülerinnen und Schülern ein wesentlich effizienteres und erfolgreiches Arbeiten ermöglicht. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch die Vermeidung einer Begriffsverwendung in pejorativem oder stigmatisierendem Sinne, welche den Sprachlernerfolg bestimmter lernschwacher Schülerinnen und Schüler per se ausschließen und folglich eine adäquate und lernerorientierte Beschulung und Förderung unmöglich machen würde.

3.3 Linguistic coding differences hypothesis vs. foreign language learning disability

Zwei weitere theoretische Konzepte, die im Zusammenhang von Fremdsprachenlernen mit Legasthenie diskutiert werden, sind die sogenannte *linguistic coding differences hypothesis* und die These einer isolierten Fremdsprachenlegasthenie (*foreign language learning disability*). Die *linguistic coding differences hypothesis* wurde von Ganschow & Sparks (1991) in die Fachdiskussion eingebracht und betont die reziproke Beeinflussung von Mutter- und Fremdsprache: Bei der Entwicklung einer fremdsprachlichen Kompetenz würde stetig auf schon bekannte sprachliche Muster zurückgegriffen; Probleme des Fremdsprachenlernens stünden demzufolge in engem Zusammenhang mit zuvor aufgetretenen Störungen des Mutterspracherwerbs. Ursächlich könne eine Beeinträchtigung übergeordneter phonologischer und orthographischer Verarbeitungsmechanismen angenommen werden, wenn es zu tiefgreifenden Problemen des Schriftspracherwerbs komme – semantische Prozesse seien hingegen kaum betroffen: "both native and FL learning depend on basic language learning mechanisms, and [...] problems with one language skill are likely to have a negative effect on both language systems" (Sparks et al. 2006: 131). Folglich wäre die Muttersprache selbst nicht als Ursache für die Problematik der Lese-Rechtschreibstörung zu betrachten – in ihr spiegeln sich jedoch früher diejenigen kognitiv bzw. neurologisch bedingten Verarbeitungsprobleme der Schriftsprache, die kurze Zeit später auch beim Erwerb der ersten Fremdsprache auftreten. Die aktuelle Forschung bestätigt, dass Defizite in der L1 und eine in der Muttersprache diagnostizierte Legasthenie das Risiko des Scheiterns in einer Fremdsprache erheblich erhöhen, wie Romonath et al. (2005: 98f.) in verschiedenen Studien zu den Auswirkungen von Legasthenie auf den Fremdspracherwerb zeigen konnten. Wenn beispielsweise bereits im Deutschen keine adäquate Diskrimination der stimmhaften und stimmlosen bilabialen Plosive [p] und [b] vorgenommen werden kann, wird dies auch in anderen Sprachen kaum möglich sein, sodass es zu Reversionen bzw. Verwechslungen wie frz. *<pien> statt <bien> (dt. gut, sehr) kommt.

Die Muttersprache selbst ist hier nicht für die Problematik verantwortlich – sie bietet aber auch keine zuverlässige sprachliche Basis, auf die zurückgegriffen werden könnte.

Eine gänzlich andere Antwort auf die Frage der reziproken Beeinflussung von Mutter- und Fremdsprache finden die Befürworter der *foreign language learning disability*-Hypothese (vgl. z.B. Reed & Stansfield 2004): Sie proklamieren die Existenz einer Fremdsprachenlegasthenie, also einer Lese-Rechtschreibstörung, die an eine bestimmte (Fremd-)Sprache gebunden sei und in der Muttersprache oder auch anderen bereits gelernten Sprachen nicht auftrete. Neuere Studien lehnen die These der Existenz einer Fremdsprachenlegasthenie jedoch klar ab (vgl. Romonath et al. 2005: 99; Sparks 2009: 7). Die meisten Problemfelder und Ursachenbereiche können sprachübergreifend bzw. sprachunabhängig verstanden werden, da eine Legasthenie ein kognitiv übergeordnetes, neurologisch bedingtes Problem darstellt, bei welchem die Mechanismen allgemeiner Sprachverarbeitung und Lautwahrnehmung gestört sind. Beispielsweise bleiben graphomotorische Schwierigkeiten oder eine verlangsamte Lesegeschwindigkeit unabhängig davon bestehen, in welcher Sprache das Kind zu schreiben, zu lesen oder sich zu artikulieren versucht. Jedoch können sich die Schwierigkeiten in Abhängigkeit von der vorauszusetzenden L1 und der zu erlernenden Fremdsprache unterschiedlich intensiv zeigen; somit bestünde keine gänzliche Sprachunabhängigkeit der Legasthenie. So zeigen Landerl et al. (1997), dass die Intransparenz der Orthographie und die äußerst variable Phonem-Graphem-Zuordnung des Englischen die Entwicklung der Lesefähigkeit von legasthenen und nicht beeinträchtigten Lernenden im Vergleich zur deutschen Sprache stark verlangsamt; analog dazu formulieren Katz & Frost (1992) die *orthographic depth hypothesis*, welche deutliche Auswirkungen der Transparenz und Beschaffenheit verschiedener Schriftsprachen auf den Erwerb der Lesefähigkeit in der zu erlernenden Sprache annimmt. Für das Französische können folglich die geringe Lauttreue und intransparente Phonem-Graphem-Relationen (vgl. von Suchodoletz 2007: 127) als das Sprachenlernen erschwerende Faktoren angenommen werden – jedoch gilt es auch hier, die konkrete Konstellation von L1 und L2 bei der Erfassung spezifischer Sprachlernschwierigkeiten zu berücksichtigen.

4. Leitlinien für den Umgang mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht

Auf Basis der obigen Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand und den spezifischen Voraussetzungen von Legasthenikerinnen und Legasthenikern für das Fremdsprachenlernen werden im Folgenden acht praxisbezogene Leitlinien für

einen Fremdsprachenunterricht formuliert, der einer adäquaten Förderung und Leistungsmessung bei legasthenischen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden versucht. Dabei ist das legastheniespezifische Störungsbild zu berücksichtigen, welches sowohl in Schwierigkeiten bei der auditiven und visuellen Sprachverarbeitung in den Bereichen des Lesens (z.B. durch eine verminderte Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit) und der Rechtschreibung (z.B. durch eine hohe Fehleranzahl und -inkonstanz) als auch in eingeschränkten Gedächtnisleistungen, einer mangelnden Organisation und Impulsivität des Handelns, Problemen bei der Aufmerksamkeitssteuerung, einem allgemein herabgesetzten Lern- und Arbeitstempo, emotionalen und motivationalen Schwierigkeiten oder gar anderen komorbid auftretenden Störungen wie einer Dyskalkulie oder ADHS besteht (vgl. Abschnitte 2.1 und 3.1).

1. Multisensorisches Arbeiten und automatisierendes Üben ermöglichen

Sind ein oder mehrere Sinne bzw. Verarbeitungsmodi wie die auditive Sprachverarbeitung durch eine Legasthenie eingeschränkt, können andere Sinne und Lernkanäle hinzugezogen werden, um entsprechende Dysfunktionalitäten zu kompensieren. Insbesondere im Anfangsunterricht einer Fremdsprache bietet es sich an, "die Schüler zu möglichst vielfältigen fremdsprachlichen Aktivitäten an[zu]regen" (Sellin 2008: 98) und damit sowohl auditive und visuelle als auch haptische Lerntypen anzusprechen. Konkret könnten beispielsweise audiovisuelle Darbietungen alternativ zu reinen Tonaufnahmen eingesetzt werden, sodass dem Rezipienten neben akustischem Input Informationen zu Mimik, Gestik und Lippenbewegung zur Verfügung stünden. Zudem besteht die Möglichkeit, audiovisuelle Beiträge durch entsprechende Untertitel begleiten zu lassen, was besonders auditiv eingeschränkten, d.h. Schülerinnen bzw. Schülern mit einer geringen Hör-Merkspanne oder Defiziten in der Hörverarbeitung eine große Unterstützung wäre. Gleiches gilt für Hörverstehensübungen, zu denen gut lesbare Transkriptionen gereicht werden könnten. Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im visuellen Bereich (d.h. der Differenzierung von Buchstaben, eine niedrige Lesegeschwindigkeit oder geringe Lesegenauigkeit) kommen klare Visualisierungen und graphisch modifizierte, d.h. mindestens in Schriftgröße 14 mit erweitertem Zeilenabstand und in serifenloser Schrift verfasste Arbeitsblätter (vgl. Gerlach 2013: 110f.) entgegen. Um das Schreibbewegungsgedächtnis zu schulen, könnte haptischen Lerntypen durch Bewegungsübungen oder das parallele Sprechen und Schreiben besonders schwieriger Buchstabenkombinationen mit dem Finger in Vogelsand entgegengekommen werden (vgl. Sellin 2008: 99f.). Hier stellt sich jedoch die Frage der praktischen Umsetzbarkeit sowie der Altersstufen- und Lernstandsadä-

quatheit. Insgesamt sind automatisierendes Üben und Wiederholen für Legasthenikerinnen und Legastheniker essentiell (vgl. z.B. Dorsch & Dreßler 2012): Wörter und Regeln könnten bei der Bearbeitung beispielsweise laut mitgesprochen werden, sodass Einschränkungen der Arbeitsgedächtnisleistung kompensiert werden.

2. Das handlungsorientierte Arbeiten der Schülerinnen und Schüler begleiten

Handlungsorientiertes Arbeiten der Lernenden, die in möglichst authentischen Kommunikationssituationen Sprache aktiv und selbständig entdecken bzw. in direkter Interaktion produktorientiert anwenden, sollte besonders im Falle von legasthenischen Schülerinnen und Schülern intensiv begleitet werden, sodass sich diese nicht mit der zu bearbeitenden Aufgabe allein gelassen fühlen. Das Verständnis der Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen, das durch eine verminderte Lesegeschwindigkeit, eine unzureichende Lesekompetenz bzw. defizitäres Leseverstehen womöglich eingeschränkt ist (vgl. Abschnitt 2.1), kann durch die Möglichkeit zu individuellen Rückfragen gesichert werden. Reimann (2014: 9) schlägt zudem den Einsatz von mp3-Playern vor, um Arbeitsanweisungen bei Bedarf wiederholt hören zu können. Direkte und klare Rückmeldungen zum Arbeitsprozess, die von legasthenischen Schülerinnen und Schülern vermehrt gewünscht werden und als Strukturierungshilfe wirken (vgl. Sellin 2008: 108), können für zusätzliche Sicherheit und Orientierung sorgen.

3. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler stärken – Erfolgserlebnisse schaffen

Oftmals ist davon auszugehen, dass Legasthenikerinnen und Legastheniker über eine negative Eigenwahrnehmung verfügen und vor dem Hintergrund eines kontinuierlichen legastheniebedingten schulischen Misserfolgs einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb für sich ausschließen, was auch mit dem Begriff der *foreign language anxiety* assoziiert wird (vgl. Csizér et al. 2010: 472). Da Motivation und Selbstwahrnehmung der Lernenden in hohem Maße mit dem letztlichen Sprachlernerfolg korrespondieren (vgl. ebd.: 478f.), ist eine emotionale Begleitung der Schülerin bzw. des Schülers von besonderer Wichtigkeit: Lob, Ermunterung, die Honorierung bereits kleiner Lernfortschritte bzw. eine individuelle Besprechung der jeweiligen inhaltlichen Schwachpunkte können die Schülerin bzw. den Schüler entlasten und für eine positive Arbeitsatmosphäre sorgen. Indem eine klare Trennung der Übungs- und Kontrollphasen vorgenommen wird, können "angstfreie" Räume geschaffen werden, sodass die bzw. der Lernende nicht per se eine Verbindung zwischen einer missglückten Übung und einer schlechten Bewertung (z.B. in Form einer Schulnote) herstellt.

Des Weiteren eignen sich Instrumente des autonomen Lernens wie Lerntagebücher oder Portfolios dazu, auch kleine Sprachlernerfolge sichtbar zu machen, für

die legasthene Schülerinnen und Schüler wesentlich mehr Zeit und Mühe investieren müssen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Manchmal können es sehr einfache Gesten wie die besondere Hervorhebung von korrekten und nicht von inkorrekten Aspekten in einem Text oder die Nutzung grüner statt roter Korrekturtinte (vgl. Sellin 2008: 157) sein, die ein positives Lernklima schaffen, insbesondere wenn zahlreiche Anmerkungen und Korrekturen vorgenommen werden müssen. Wenn eine größere extrinsische Motivation des Sprachenlernens bei Legasthenikerinnen und Legasthenikern angenommen werden kann (vgl. Abschnitt 3.1), bieten authentische Kommunikationssituationen im Rahmen eines Schüleraustausches oder durch Tandempartnerschaften über Skype den Lernenden die Möglichkeit, sich als sprachlich handelndes Subjekt zu erleben, ohne dass ein Fokus auf Fehlerkorrektur und Leistungsüberprüfung gelegt wird. Im Unterricht sollte versucht werden, eine intrinsische Sprachlernmotivation aufzubauen, indem die Stärken der bzw. des Lernenden herausgestellt werden und für besonders problematische Kompetenzbereiche Kompensationsmöglichkeiten geschaffen werden.

4. Einen für Legasthenikerinnen und Legastheniker angemessenen Umgang mit Fehlern und eine adaptierte Leistungsmessung und -bewertung etablieren

Da es sich bei der Legasthenie um eine Teilleistungsstörung handelt, welche eine altersstufengerechte allgemeine Lern- und Verständnisfähigkeit impliziert (vgl. Klicpera et al. 2013: 135), sollte es selbstverständlich sein, dass legasthene Schülerinnen und Schüler die fremdsprachlichen Regelkurse an ihrer jeweiligen Schulform belegen. Deshalb ist es nötig, neben der Schaffung angemessener und gut abgestimmter Förderangebote die Maßnahmen des Notenschutzes bzw. des Nachteilsausgleichs für Legasthenikerinnen und Legastheniker sinnvoll umzusetzen. Diese dienen der Herstellung einer "Einzelfallgerechtigkeit" bei "Lernzielgleichheit" (Mendez 2013: 4), sodass es legasthenischen bzw. in anderer Weise lernbeeinträchtigten Kindern ermöglicht wird, die durch ihre allgemeine Begabung und Intelligenz induzierten Lernziele bzw. Bildungsabschlüsse zu erreichen. Unter Nachteilsausgleich sind Maßnahmen zu verstehen, die Legasthenikerinnen und Legastheniker in besonderen Problembereichen unterstützen sollen: Beispielsweise kann Problemen mit der Lesegenauigkeit bzw. einer verringerten Lesegeschwindigkeit mit einer Verlängerung der Prüfungszeit und individualisierten Arbeitsblättern (s.o.) begegnet werden; orthographische Schwächen oder eine geringe Schreibgeschwindigkeit können durch Ersatzleistungen wie mündliche Prüfungen ausgeglichen werden; emotionalen Problemen bzw. Versagensängsten kann durch die Begleitung einer Vertrauensperson in Prüfungssituationen entgegengewirkt werden. Notenschutz meint demgegenüber Differenzierungen bei der Leistungsbewertung, wenn beispielsweise orthographische Fehler nicht gezählt

oder geringer gewichtet werden. Die konkreten Maßnahmen des Nachteilsausgleichs und Notenschutzes sind in den jeweiligen Richtlinien der Bundesländer geregelt und sollten adäquate Fördermaßnahmen selbstverständlich ergänzen und nicht ersetzen.

Da bei legasthenen Schülerinnen und Schülern Fehler in potenziert und persistenter Form auftreten, ist es umso wichtiger, eine adaptierte Fehlerzählung bzw. einen konstruktiven Umgang mit Fehlern und Fehlerkorrektur zu etablieren. Hinsichtlich eines oft chronischen Verlaufs der Legasthenie (vgl. Klicpera et al. 2013: 137-140) ist eine Etablierung von Strategien der Selbstkontrolle und Autoevaluation bei den betroffenen Personen von grundlegender Bedeutung. Beispielsweise könnte von den Lernenden ein Fehlerdossier, ein Karteikartensystem oder ein Fehleranalyseblatt (vgl. Sellin 2008: 174) mit entsprechenden Korrekturen bzw. expliziten Regelanweisungen angelegt werden, auf das immer wieder zurückgegriffen werden kann. Wenn legasthene Lernende auf ein systematisches, deklaratives Regelwissen insbesondere im Bereich der Grammatik zurückgreifen können, kann dies zu einer Reduktion der Fehlerhäufigkeit führen, wie Plisson et al. (2013) belegen. Die effektive Nutzung von Kompensationsmechanismen auf Wort- oder Grammatikebene könnte zudem in einer Korrektur mit Pluspunkten belohnt werden. Vor dem Hintergrund des oftmals deutlich herabgesetzten Lern- und Arbeitstempos und der höheren Fehleranzahl, -persistenz und -inkonstanz (vgl. Abschnitt 2.1) in mündlichen und schriftlichen Beiträgen bieten sich formative Prüfungsverfahren, die Teilerfolge und Arbeitsaufwand mit in die Bewertung einbeziehen, besonders an.

5. Präventive Arbeit leisten – verspätete Interventionen vermeiden

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht kann auf Basis der obigen Ausführungen zur entscheidenden Rolle der Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen (vgl. Abschnitt 2.2; vgl. auch Rückert et al. 2010) festgehalten werden, dass individuelle Fördermaßnahmen eingeleitet werden sollten, sobald Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Fremdsprache erkennbar sind. Ein enger Austausch innerhalb des Lehrerkollegiums scheint für eine effektive Prävention und frühe Intervention essentiell; zudem kann eine Kooperation mit den Eltern des Kindes zu einem frühzeitigen Erkennen der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten beitragen, wenn mit Klicpera et al. (2013: 174f.) eine hohe Vererbbarkeit der Störung angenommen wird, die zu einer frühzeitigen Identifikation von Risikogruppen beitragen kann. Im Idealfall würde, wenn durch eine umfassende Kind-Umfeld-Analyse ein "erkennbares Fremdsprachenlernrisiko" (Romonath 2006: 28) evident wird, eine präventive und kontinuierliche Zusatzförde-

rung potentiell lese-rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler direkt mit Beginn des Schriftspracherwerbs in der jeweiligen Fremdsprache einsetzen, deren Effizienz fortlaufend überprüft werden sollte.

6. Den Schülerinnen und Schülern ein zieltransparentes, strukturbewusstes und systematisches Arbeiten ermöglichen

Vor dem Hintergrund, dass zu Problemen der auditiven und visuellen Sprachverarbeitung bei Legasthenikerinnen und Legasthenikern oftmals auch allgemeine Organisations- und Ordnungsprobleme treten (vgl. Abschnitt 3.1), erscheint ein "systematisches Lernen [...] für alle Schüler wichtig, für LRS-Schüler aber nahezu unerlässlich" (Zander 2002: 19). Folglich können anhand verschiedener Hilfsmittel Orientierungs- und Strukturierungshilfen zur Verfügung gestellt werden, die den Lern- und Arbeitsprozess begleiten, beispielsweise indem ein Poster neben die Tafel gehängt wird, auf dem die einzelnen Themenbereiche der kommenden Stunde(n) aufgelistet sind und mit einem roten Pfeil verdeutlicht werden kann, an welchem Punkt der thematischen Progression man sich gerade befindet.

Aufgrund der häufig auftretenden Probleme mit der Aufmerksamkeitssteuerung und der unzureichenden Anwendung von Arbeits- und Organisationsstrategien von Legasthenikerinnen und Legasthenikern (vgl. Abschnitt 3.1) sollten verschiedene Strategien zur individuellen Organisation des Lernstoffes eingeübt werden: Sellin (2008: 140-146) schlägt beispielsweise die Etablierung eines Farbleitsystems bei der Vokabelarbeit vor; zudem stehen verschiedene Computerprogramme zur Verfügung, die eine selbständige, eigenverantwortliche Wortschatzarbeit unterstützen. Dabei kommt der regelmäßigen und an besondere Schwierigkeiten adaptierten Wiederholung des Stoffes und dem gezielten Einsatz von Mnemotechniken eine zentrale Rolle zu. In jedem Fall ist es unabdingbar, die jeweiligen Lernpläne intensiv mit der bzw. dem Lernenden und direkt in seinen Alltag eingebundenen Personen zu besprechen, um eine Überforderung zu vermeiden und eine gewisse zeitliche Flexibilität zu berücksichtigen.

7. Strategien des selbstgesteuerten Lernens und der Selbstkontrolle vermitteln

Da sich legasthenische Schülerinnen und Schüler selbst häufig im Lichte ihrer Defizite sehen (vgl. Csizér et al. 2010: 478f.), ist die Etablierung eines selbstgesteuerten Lernens besonders wertvoll. Wenn die bzw. der Lernende die Erfahrung macht, den eigenen Arbeitsprozess selbstorganisiert gestalten zu können, kann dies für eine psychische Entlastung und die Entwicklung eines Gefühls der Selbstwirksamkeit sorgen, was hinsichtlich der emotional-motivationalen Seite des Lernprozesses – insbesondere bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern – von nicht zu unterschätzender Bedeutung wäre. Zudem kann über das selbstgesteuerte

Lernen gezielt legasthenietypischen Schwierigkeiten wie einem herabgesetzten Arbeitstempo, einer mangelnden Organisation des Lernprozesses und Problemen bei der Aufmerksamkeitssteuerung (vgl. Abschnitt 3.1) begegnet werden. Über den Einsatz von Portfolios, Projektarbeiten und persönlichen Arbeitsplänen können individuelle Lernziele und ein passendes Lerntempo mit genügend Pausen festgelegt werden.

8. Ähnliche Themenbereiche inhaltlich und zeitlich klar abgrenzen

Die sogenannte Ähnlichkeitshemmung, die nach ihrem Entdecker auch Ranschburgsche Hemmung genannt wird (vgl. auch Abschnitt 3.1), stellt eine für Legasthenikerinnen und Legastheniker virulente Problematik dar. Einer Hemmung des Lernfortschritts durch Differenzierungsschwierigkeiten ähnlicher Themenbereiche kann durch zeitlich ausgiebige Pausen und einem Lernortwechsel begegnet werden. Für den Fremdsprachenunterricht wäre es sinnvoll, die Unterrichtseinheiten so zu strukturieren, dass beispielsweise die Themen der direkten und indirekten Objektpronomen im Französischunterricht inhaltlich nicht unmittelbar aufeinander folgen, sondern mit einem gewissen zeitlichen Abstand behandelt werden, so dass sich ein Themenbereich festigen kann, bevor ein in Laut- und Wortform sehr ähnlicher, aber in grammatischer Hinsicht stark differierender begonnen wird. Zander (2002: 32) rät sogar gänzlich von einer bewussten Kontrastierung sprachlich ähnlicher Phänomene – wie z.B. einer Gegenüberstellung der unterschiedlichen Nasallaute im Französischen oder der Zuordnung verschiedener Grapheme zu einem homophonen Wort (z.B. frz. [vɛʀ] = <verre> (dt. Glas), <vert> (dt. grün), <vers> (dt. nach, zu)) – im Anfangsunterricht ab. Zur Verdeutlichung einzelner Themenbereiche ist es ratsam, den Schülerinnen und Schülern immer eindeutige und mehrere Beispiele für einen bestimmten Sachverhalt anzubieten. Wenn zum Beispiel eine Karteikarte zur Verdeutlichung der Lautschrift erstellt wird, die verschiedene neue Laute versammelt, sollten für die einzelnen Phoneme Beispielwörter notiert werden, die den Lernenden bereits bekannt sind. Zudem kann, falls möglich, ein deutsches Wort notiert werden, das der französischen Aussprache entspricht; Notizen oder eine Skizze können verdeutlichen, wie der jeweilige Laut im Mundraum genau zu bilden ist.

5. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Artikel skizziert den aktuellen Forschungsstand in dem Themenbereich des Fremdsprachenlernens mit Legasthenie und zeigt zahlreiche Desiderate auf, denen es dringend nachzugehen gilt. Diese betreffen insbesondere die

Erfassung von Auswirkungen einer in der Muttersprache diagnostizierten Legasthenie auf das Fremdsprachenlernen und die Erforschung von Interdependenzen verschiedener Sprachkonstellationen. Zudem ist die empirische Erforschung des lehrer- und schülerseitigen Umgangs mit Legasthenie im Fremdsprachenunterricht wünschenswert, welche als Grundlage für die Entwicklung und Evaluation von sprachspezifischen Interventionsprogrammen und unterrichtsbezogenen Förderansätzen dienen könnte. In diesem Kontext stellt sich die Frage nach einer Übertragbarkeit von für das Deutsche und Englische bereits vorliegenden Erkenntnissen auf das Erlernen anderer (Fremd-)Sprachen. Die in Abschnitt 4 entwickelten, praxisbezogenen Leitlinien bilden Ansatzpunkte, wie eine schulimmanente, unterrichtsbegleitende Förderung von legasthenen Lernenden potentiell gelingen könnte – eine empirische Überprüfung dieser Maßgaben steht jedoch noch aus. Sie möchten auf einen modernen Fremdsprachenunterricht hinführen, der betroffene Schülerinnen und Schülern in leistungsheterogene Lerngruppen einbindet und nicht durch gesonderte Förderprogramme bzw. eine artifizielle Zuspitzung auf förderungswürdige vs. nicht förderungswürdige Schülerinnen und Schüler aus dem gemeinsamen Lernprozess ausschließt (vgl. Küchler & Roters 2014: 238). In diesem Kontext bietet es sich an, die Legasthenieproblematik verstärkt in der zurzeit intensiv geführten Debatte um Inklusion und den Umgang mit Heterogenität im Klassenraum zu verorten und an bereits existierende Konzepte eines individualisierten und bindendifferenzierten Unterrichts anzuknüpfen (vgl. z.B. Reid 2013), was inklusiven Ansätzen womöglich auch in der öffentlichen Wahrnehmung zu größerer Akzeptanz verhelfen könnte. Insbesondere hinsichtlich der zentralen Rolle der Lehrkräfte bei der Einbeziehung lernschwacher bzw. lernbehinderter Schülerinnen und Schüler in den Unterricht erscheint eine Implementierung (nicht nur) der Legasthenieproblematik in fachdidaktische Diskurse und die Lehrerausbildung bzw. entsprechende Lehrwerke unabdingbar. Dazu ist eine zunehmend interdisziplinäre Diskussion nötig, die neurologische, psychologische und pädagogisch-didaktische Herangehensweisen vereint – wie sie beispielsweise mit Schulte-Körne & Thomé (2014) angestoßen wird.

Eingang des revidierten Manuskripts 15.05.2016

Literaturverzeichnis

- APA = American Psychiatric Association (Hrsg.) (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington D.C.: American Psychiatric Publications.
- BVL = Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (Hrsg.) (2013), *Fremdsprachenwahl. Fragen und Antworten zum Fremdsprachenerwerb*. Informationsbroschüre.

- BVL (Hrsg.) (2015), *Legasthenie. Ratgeber zum Thema Legasthenie – Erkennen und Verstehen* (11. Aufl.). Informationsbroschüre.
- Carroll, John B. & Sapon, Stanley M. (1959), *Modern Language Aptitude Test*. Washington: Second Language Testing Incorporated.
- Csizér, Kata; Kormos, Judit & Sarkadi, Ágnes (2010), The Dynamics of Language Learning Attitudes and Motivation: Lessons From an Interview Study of Dyslexic Language Learners. *The Modern Language Journal* 94, 470-487.
- DGKJP = Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (Hrsg.) (2015), *Leitlinie zur Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und / oder Rechtschreibstörung* [Online: http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/leitlinie_lrs_kjp_langfassung.pdf, 29.04.2016].
- Dorsch, Ursula & Dreßler, Johannes (2012), Schulbegleitende Förderung von Kindern mit einer LRS beim Englischlernen. *Lernen und Lernstörungen* 1: 1, 21-31.
- Ellis, Rod (2004), Individual differences in second language learning. In: Davies, Alan & Elder, Catherine (Hrsg.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 525-551.
- Esser, Günter; Wyszkon, Anne & Schmidt, Martin H. (2002), Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung. Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 31: 4, 235-242.
- Ganschow, Leonore & Sparks, Richard L. (1991), A screening instrument for the identification of foreign language learning problems. *Foreign Language Annals* 24, 383-398.
- Gerlach, David (2013), *wordly-Rechtschreibtraining: Konzeption und Evaluation eines Interventionsprogramms für lese-rechtschreibschwache Englischlernde*. Münster: Waxmann.
- Gerlach, David (2015), Inklusion statt LRS-Förderung? Ansätze und Gelingensbedingungen einer inklusiven Schriftsprachförderung. In: Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer, 237-242.
- Ise, Elena; Engel, Rolf R. & Schulte-Körne, Gerd (2012), Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. *Kindheit und Entwicklung* 21: 2, 122-136.
- Ise, Elena & Schulte-Körne, Gerd (2012), Implizites Lernen und LRS: Spielen Defizite im impliziten Lernen eine Rolle bei der Entstehung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben? *Lernen und Lernstörungen* 1: 2, 79-97.
- Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Marx, Harald & Skowronek, Helmut (2002), *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Katz, Leonard & Frost, Ram (1992), The reading process is different for different orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. In: Dies. (Hrsg.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. New York: North Holland, 67-84.
- Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2013), *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- KMK = Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1964), *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* (vom 28.10.1964 in der Fassung vom 14.10.1971) [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf, 29.04.2016].
- Küchler, Uwe & Roters, Bianca (2014), Embracing Everyone. Inklusiver Fremdsprachenunterricht. In: Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 233-248.

- Kultusministerium (Hrsg.) (1991), *Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Runderlass vom 19.07.1991* (GABI. NW. I S. 174) [Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/LRS-Erlass.pdf>, 29.04.2016].
- Landerl, Karin; Wimmer, Heinz & Frith, Uta (1997), The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition* 63, 315-334.
- Linkersdörfer, Janosch (2011), Neurokognitive Korrelate der Dyslexie. *Kindheit und Entwicklung* 20: 1, 13-20.
- Lundberg, Ingvar (2002), Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 52: 1, 165-187.
- Mayer, Andreas (2012), *Blitzschnelle Worterkennung (BliWo). Grundlagen und Praxis* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Mehlhorn, Grit (2013), Individuelle Sprachförderung (auch von Legasthnikern) und Sprachlernberatung. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett, 249-253.
- Mendez, Carmen (2013), Kann ich als Legasthniker Französisch lernen? Vom Umgang mit Legasthenie und LRS. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 4-6.
- Plisson, Anne; Daigle, Daniel & Montésinos-Gelet, Isabelle (2013), The Spelling Skills of French-Speaking Dyslexic Children. *Dyslexia* 19, 76-91.
- Reed, Daniel J. & Stansfield, Charles W. (2004), Using the Modern Language Aptitude Test to identify a foreign language learning disability: Is it ethical? *Language Assessment Quarterly* 1: 2-3, 161-176.
- Reid, Gavin (2013), *Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Reimann, Daniel (2014), Legasthenie im Französischunterricht. Symptomatik – Maßnahmen – Perspektiven. *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 2, 8-12.
- Ricken, Gabi (2014), Lerntherapie geht in die Schule. Überlegungen zu einer Ressourcenverknüpfung. *Lernen und Lernstörungen* 3, 179-184.
- Rißling, Julia-Katharina; Metz, Dorothee; Melzer, Jessica & Petermann, Franz (2011), Langzeiteffekte einer kindergartenbasierten Förderung der phonologischen Bewusstheit. *Kindheit und Entwicklung* 20: 4, 229-235.
- Romonath, Roswitha (2006), Fremdsprachenlernen bei Legasthenie. *Zeitschrift für Legasthenie* 4, 21-31.
- Romonath, Roswitha & Wahn, Claudia (2006), Fremdsprachenlernen mit Legasthenie: Evidenzbasierte Förderung und Therapie. In: Bahr, Reiner & Iven, Claudia (Hrsg.): *Sprache, Emotion, Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Idstein: Schulz-Kirchner, 485-494.
- Romonath, Roswitha; Wahn, Claudia & Gregg, Noel (2005), Phonologische und orthographische Verarbeitungsfähigkeiten in der Worterkennung und Rechtschreibung legasthener Jugendlicher und junger Erwachsener im Deutschen und Englischen – neue Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen. *Folia Phoniatica et Logopaedica* 57: 2, 96-110.
- Rückert, Ellen Mandu; Kunze, Sarah; Schillert, Melanie & Schulte-Körne, Gerd (2010), Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Effekte eines Eltern-Kind-Programms zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb. *Kindheit und Entwicklung* 19: 2, 82-89.
- Schlak, Torsten (2008), Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 1, 3-30.
- Schulte-Körne, Gerd & Thomé, Günther (Hrsg.) (2014), *LRS – Legasthenie: interdisziplinär*. Oldenburg: isb-Verlag.

- Sellin, Katrin (2008), *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Shaywitz, Sally E.; Fletcher, Jack M.; Holahan, John M.; Shneider, Abigail E.; Marchione, Karen E.; Stuebing, Karla K.; Francis, David J.; Pugh, Kenneth R. & Shaywitz, Bennett A. (1999), Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. *Pediatrics* 104: 6, 1351-1359.
- Simon, Charlann S. (2000), Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia* 50: 1, 155-187.
- Skehan, Peter (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sparks, Richard L. (2009), If You Don't Know Where You're Going, You'll Wind up Somewhere Else: The Case of 'Foreign Language Learning Disability'. *Foreign Language Annals* 42: 1, 7-26.
- Sparks, Richard L.; Patton, Jon; Ganschow, Leonore; Humbach, Nancy & Javorsky, James (2006), Native Language Predictors of Foreign Language Proficiency and Foreign Language Aptitude. *Annals of Dyslexia* 56: 1, 129-160.
- Steinbrink, Claudia & Lachmann, Thomas (2014), *Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Strehlow, Ulrich & Haffner, Johann (2002), Definitionsmöglichkeiten und sich daraus ergebende Häufigkeit der umschriebenen Lese- bzw. Rechtschreibstörung – theoretische Überlegungen und empirische Befunde an einer repräsentativen Stichprobe junger Erwachsener. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 30: 2, 113-126.
- von Suchodoletz, Waldemar (2006) (Hrsg.), *Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Suchodoletz, Waldemar (2007), Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Sprachenvergleich und im Fremdsprachenunterricht. *Sprache – Stimme – Gehör* 31: 3, 1-6.
- Warnke, Andreas; Hemminger, Uwe; Roth, Ellen & Schneck, Stefanie (Hrsg.) (2002), *Legasthenie. Leitfaden für die Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- WHO = World Health Organization (Hrsg.) (2016), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. Version 2016 in deutscher Sprache [Online: <http://www.icd-code.de/icd/code/ICD-10-GM-2016.html>, 29.04.2016].
- Zander, Gisela (2002), *Was ist LRS-Förderung im Englischunterricht?* Mülheim: Verlag an der Ruhr.