

Anna Jaroszewska

Binnendifferenzierung und Individualisierung im Fremdsprachenunterricht : eine chance für legasthene lerner

Acta Neophilologica 14/2, 35-45

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Mariola Jaworska

Katedra Filologii Germańskiej

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

BINNENDIFFERENZIERUNG UND INDIVIDUALISIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – EINE CHANCE FÜR LEGASTHENE LERNER

Key words: the second language learning, dyslexic students, inner differentiation, individualization

1. Einleitung

Wenn man Lernende für eine fremde Sprache begeistern will, muss es darauf geachtet werden, dass ihre individuellen Voraussetzungen im Lehrprozess berücksichtigt werden. Es ist nicht so, dass alle LernerInnen Fremdsprachen mit Leichtigkeit lernen – vor allem dann nicht, wenn sie Teilleistungsschwäche haben. LernerInnen mit spezifischen Schwierigkeiten beim Lernen, in Polen circa 10% aller SchülerInnen [CKE 2010a, CKE 2010b], können beim Erwerb einer Fremdsprache große Schwierigkeiten haben und das Fremdsprachenlernen kann für sie eine große Anstrengung bedeuten, was ein erhebliches Risiko für das Versagen im Fremdsprachenlernen darstellt.

2. Die Begriffsbestimmung der Legasthenie

Wenn man sich mit dem Thema Lese-Rechtschreibprobleme beschäftigt, stößt man auf unterschiedliche Begriffe, die in diesem Kontext gebraucht werden. Während im angloamerikanischen Sprachraum Lese-Rechtschreibschwierigkeiten meist mit den Begriffen „dyslexia“ charakterisiert werden, verwendet die polnische Literatur die Bezeichnungen „spezifische Schwierigkeiten beim Lernen“ oder „Entwicklungs-dyslexie“. In der deutschsprachigen Fachliteratur finden wir mehrere

Benennungen, z.B. „Lese-Rechtschreibstörungen“, „Lese-Rechtschreibschwächen“, „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“, „LRS“, „Dyslexie“ und „Legasthenie“, von denen die letzte am bekanntesten ist.

Die legasthenen LernerInnen haben – trotz hinreichender allgemeiner Begabung, Gesundheit und schulischer Unterrichtung – große Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens. Nicht eine geringe Intelligenz, Mangel an Interesse an der Fremdsprache oder übertriebene Ängste sind die Störungen auslösenden Faktoren, sondern Kodierungs- und Dekodierungsprobleme in der Muttersprache, die sich beim Fremdsprachenunterricht fortsetzen [Bogdanowicz 2009: 25ff.]. In der Klassifikation der Krankheiten der Weltgesundheitsorganisation [WHO, ICD-10, Version 2011], die als klinisch-diagnostische Leitlinie verwendet wird und international verbreitet ist, wird die Legasthenie (als Lese-Rechtschreibstörung) in den Bereich der „umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ (F81) eingeordnet, die definiert werden als „Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien 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“. Das Hauptmerkmal der Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0) ist „eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig [...]. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig“.

Als Ursache der Legasthenie werden in der Fachliteratur eine genetische Disposition, Störungen bei der visuellen und auditiven Wahrnehmungsverarbeitung und vor allem bei der phonologischen Bewusstheit angenommen [Bogdanowicz 2009: 61ff.].

3. Legasthene LernerInnen und Fremdsprachenlernen

Jede Legasthenie ist anders, speziell, sowie auch jeder Mensch anders, individuell ist. „Die“ Legasthenie gibt es nicht. Vielmehr haben wir mit einer Vielzahl verschiedener Formen von Legasthenie zu tun. Es gibt z.B. Lernende, die nicht im Stande sind, korrekte Rechtschreibung zu erlernen, sie begehen sehr viele Fehler, obwohl sie die orthografischen Regeln gut kennen und zugleich sehr leserlich schreiben. Und umgekehrt: es gibt auch solche LernerInnen, die langsam und unleserlich schreiben, obwohl sie keine Probleme beim Lesen und in der

Rechtschreibung haben [Bogdanowicz 2009: 20, 65]. Die Mehrheit der Legasthener hat Schwierigkeiten auf dem sprachlich-auditiv-sequenziellen Sektor (Reizverarbeitung über das Ohr, Sprache, Reihenfolgen), andere haben Beschränkungen im visuell-räumlichen Bereich [Sellin 2008: 28].

Das nicht Berücksichtigen von den individuellen Bedürfnissen teilleistungsgestörter LernerInnen kann zu großen Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen führen. Probleme können beim akustischen Erfassen der Sprache auftreten, wobei es sich um Fehler handelt, die entstehen können, weil der/die Lernende den klanglichen Unterschied der Wörter nicht hört. In diese Kategorie fallen z.B. die lautgetreue Schreibweise, das Verwechseln ähnlicher Wörter, eine ausgeprägte Differenzierungsschwäche und die Deutungsschwäche von Konsonanten und Vokalen. Die anderen Schwierigkeiten beziehen sich auf das visuelle Erfassen und Speichern, was Probleme in der Rechtschreibung und maximale Schwierigkeiten bei den Laut-Buchstaben-Zuordnungen bewirkt. Die Unfähigkeit der Wortbildspeicherung verursacht, dass Buchstaben vertauscht, verwechselt, ausgelassen oder hinzugefügt werden. Noch andere Probleme können beim Lesen erscheinen, was die Ursache der falsch verstandenen Arbeitsanweisung oder Übersetzungsfehler sein kann. Wenn durch ungenaues Lesen Zeitformen verändert wurden, entstehen auch Grammatikfehler. Bei manchen Legasthenikern können Probleme mit der Raumlage und die dadurch bedingten Probleme der willkürlichen Reihungen beobachtbar sein, z.B.: Richtungs- und Lageprobleme und Verwechslungen besonders der räumlichen Präpositionen [Firnhaber 1996: 78–83].

Unter den Arten der Förderung von Lernern mit einer Lese- Rechtschreibstörung, die möglich sind [vgl. Sellin 2008: 98], nimmt die unterrichtsbegleitende, indirekte Förderung einen speziellen Platz ein. Man versteht sie als Ergänzung des Unterrichts, die so gestaltet wird, dass sie mehreren Gruppen von Lernenden mit Lernbesonderheiten zugute kommt. Es geht also um solche Organisation des Lernprozesses, die die Lernvoraussetzungen von unterschiedlichen Lernern berücksichtigt, wovon alle Lernenden in der Klasse profitieren können.

In den allgemeinen Richtlinien zur Unterstützung der Legasthener [z.B. Bogdanowicz 2009: 12f.] betont man, dass der legasthenikergerechte Unterricht auf folgende methodische Ansätze Rücksicht nehmen soll: Lernen mit allen Sinnen, handlungsorientiertes Lernen, Einsatz von Handlungs- und Spielformen, am Lernfortschritt orientierte Rückmeldungen anstelle leistungsorientierter. Es ist auch wichtig, den Fremdsprachenunterricht nicht mit Stress zu verbinden, weil das Empfinden von Stress das Lernen behindert und den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend zu arbeiten (z.B. genügend Zeit zugestehen). Es ist auch von großer Bedeutung, dass die LernerInnen darin unterstützt werden, Motivation zum Lesen und Schreiben, Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, insbesondere in Bezug auf die eigene Lernwirksamkeit und effektive Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln.

Vor allem betont man aber, dass die Betroffenen – unabhängig von der Schulstufe – eine differenzierte und individuelle Fremdsprachenvermittlung benötigen, die in methodisch angemessener Weise das Regelsystem der zu erlernenden Fremdsprache strukturiert und systematisch vermittelt.

4. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und Individualisierung im legasthenikergerechten Fremdsprachenunterricht

Die moderne Fremdsprachendidaktik hebt die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung hervor, die nicht mehr nur als eine Gruppeneinteilung nach Leistung verstanden wird, sondern für alle Lernenden eine anregende Lernsituation erreichen will. In diesem Kontext versteht man unter Binnendifferenzierung – alternativ zu diesem Terminus werden in der Fachliteratur die Begriffe innere Differenzierung und didaktische Differenzierung verwendet –

alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – zum Beispiel den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden [Klafki, Stöcker 1991: 173].

Der Begriff Individualisierung überschneidet sich mit dem der Binnendifferenzierung, in einigen Publikationen werden die Bezeichnungen sogar synonym verwendet, wobei man bemerken muss, dass Binnendifferenzierung sowohl in lerner- als auch in lehrerorientiertem Unterricht durchgeführt werden kann und Individualisierung immer lernerzentriert ist. Individualisierung bezieht sich auch, besonders in Bezug auf das Zweitsprachlernen, auf selbständiges, selbstgesteuertes Lernen [Demmig 2003: 20f.].

Das Prinzip der Individualisierung erkennt die Lernenden als eigenständige selbstverantwortliche Persönlichkeiten an und kann auf zwei Wegen erfolgen: einerseits – durch individuelle Zuwendung des Lehrers zu einzelnen Lernenden bei insgesamt gleichem Lernweg, andererseits – durch Anwendung differenzierter Maßnahmen, die unterschiedliche Lernwege bewirken [Stein 1982: 496]. Individualisierende Lernverfahren erlauben den Lernenden, sich als Zentrum der Lernaktivität zu erfahren und helfen ihnen, eigene Lernstrategien zu entwickeln, was für die legasthenen LernerInnen von größter Bedeutung ist, weil sie in dieser Weise eine Stütze für das außerschulische Lernen erlangen.

Man könnte also sagen, dass die ideale Form der Binnendifferenzierung die lernerzentrierte, kooperative Binnendifferenzierung ist, die die möglichst große Autonomie der Lernenden erreichen will, wobei gleichzeitig die Interaktion

innerhalb der Lerngruppe gefördert wird. Sie ist lernerzentriert, geht also von den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der einzelnen Lernenden aus und fördert auch die Autonomie der Lernenden in Bezug auf Lerntechniken und Lernwege [Demmig 2003: 22].

Grundlegendes Ziel von Binnendifferenzierung ist, eine größtmögliche Chancengleichheit aller Lernenden zu erreichen und die optimale Förderung aller Lerner bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen [Klafki, Stöcker 1991: 180ff.]. Zu den weiteren Zielen gehören auch die Stärkung sozialer Kompetenz und Kooperation, die Aktivierung der Selbständigkeit der Lernenden und eben die Behebung der Lerndefizite.

Binnendifferenzierung ist kein Unterrichtskonzept, das mit speziellen Methoden und Arbeitsformen arbeitet, vielmehr geht es darum, Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu Binnendifferenzierung führen und es ermöglichen, anregende Lernsituationen für alle Lernenden – auch diese mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – zu gestalten. Die Lehrenden brauchen Modelle zur individuellen Förderung, die aber unter den allgemeinen Rahmenbedingungen in öffentlichen Schulen durchführbar sind und nicht nur unter besonderen Bedingungen.

Das Eingehen auf individuelle Lernvoraussetzungen von Lernenden kann durch Methoden, Zeitaufwand, Sozialformen, Medien, Stoffumfang, Komplexitätsgrad geschehen. Man kann also von der methodischen, sozialen, medialen, thematischer und Niveaudifferenzierung [vgl. Demmig 2003: 34] sprechen. Die zielgerichtete Unterstützung von legasthenen Lernern ist vor allem auf der methodischen, sozialen und medialen Ebene des Unterrichts möglich.

4.1. Methodische Differenzierung

Wenn es um methodische Aspekte des legasthenikergerechten Unterrichts geht, ist vor allem Differenzierung nach Lernwegen, also Anwendung multimodaler Lehrmethoden, zu erwähnen. Multimodaler oder multisensorischer Unterricht ist Unterricht, der mehrere Sinne gleichzeitig anspricht. Dies bedeutet nicht etwa, dass ein Thema mit Hörübungen bearbeitet wird, das andere mittels kinästhetischer Übungen und das dritte mit Hilfe visueller Inputs, sondern dass zu ein und demselben Thema mehrere unterschiedliche Zugänge gefunden werden. Die LernerInnen erarbeiten eine Aufgabe unterschiedlich, z.B. kognitiv orientierte Lernende erarbeiten sprachliche Unterschiede in der Grammatik der Erst- und der Fremdsprache, visuell orientierte sammeln Bilder und ergänzen sie mit Informationen, haptisch orientierte fertigen Collagen an, auditiv orientierte erstellen ein kurzes Hörspiel zu einer Situation, und grobmotorisch orientierte spielen einen Sketch. Auf diese Weise sind sie im Stande, selbst auszuprobieren und herauszufinden, welche Lernmethode für sie am besten geeignet ist. Sie können die unterschiedlichen Zugänge über die verschiedenen Sinne prüfen, um schließlich

den für sie richtigen Weg zu finden. Begründet kann dies damit werden, dass wir unterschiedliche Lernvorlieben haben und es verschiedene Lerntypen gibt. Das Ziel ist, dass die LernerInnen die Sprache mit ihren spezifischen Strukturen so aktiv wie möglich erfahren, denn je mehr Sinne angesprochen werden, umso sicherer ist die Verankerung des Erlernten im Gehirn. Zum Thema multisensorischer Unterricht empfiehlt man, auch im Hinblick auf die legasthenen LernerInnen, Wörter durch rhythmisches Sprechen zu üben, sie mitzuklatschen oder sich zu ihnen zu bewegen. Man sollte auch versuchen, den haptischen Sinn zu nutzen, der in der Schule meistens vernachlässigt wird. Man kann z.B. Wörter oder seltene Buchstabenkombinationen mit Hilfe von Holzbuchstaben legen und abtasten oder sie in den Sand schreiben [Sellin 2008: 99]. Dank dem multisensorischen Lernen kann man Lernenden aller Lerntypen und mit verschiedenen Lernproblemen vielfältige Verarbeitungs- und Vernetzungsmöglichkeiten zur Informationsspeicherung anbieten. Die Lerner bekommen auf diese Weise die Gelegenheit, die gestörte Arbeitsweise eines oder mehrerer Sinne durch Aktivierung von anderen Lernkanälen auszugleichen.

Die LehrerInnen, die individuelle Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigen möchten, müssen auch auf ihr individuelles Lerntempo eingehen und unterschiedliche Zeitvorgaben planen. Jeder Mensch hat sein eigenes Arbeitstempo und es ist schwierig, sich an ein anderes anzugewöhnen. Diese Tatsache ist im Kontext von legasthenen Lernenden noch wichtiger, weil viele von ihnen langsamer als die Gleichaltrigen arbeiten, da es sie sehr viel Kraft kostet sich zu konzentrieren. Nicht gut Eingeübtes wird schnell wieder vergessen, deswegen sollte man die Regel beachten, dass es besser ist weniger gut zu können als vieles nur halb.

Um Teilleistungsstörungen zu kompensieren, müssen legasthene LernerInnen mehr zusätzliche, selbständige Arbeit leisten (auch außer der Schule) als Nichtbetroffene [Bogdanowicz 2009: 13], deshalb ist es notwendig, dass sie Strategien des autonomen Lernens erwerben. Diese sollen im Unterricht, der mit Binnendifferenzierung arbeitet, auch zur Anwendung kommen. Dank kennengelernten Lernstrategien können die Lernenden eigenes Lernen besser kontrollieren, sie haben nicht nur genaue Zielvorstellung, sondern wissen auch, wie sie vorgehen sollen, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Gerade im Blick auf die legasthenen LernerInnen sind die Vermittlung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken und das Bewusstmachen von Strategien, auch Strategien zum strukturierten Lernen, besonders empfehlenswert. Von großer Bedeutung sind in diesem Kontext die Methoden zur Übernahme von mehr Verantwortung für das eigene Lernen, z.B. Selbsteinschätzung.

4.2. Soziale Differenzierung

Auf der Ebene der sozialen Differenzierung muss vor allem häufige Abwechslung der Sozialformen im Unterricht (Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeit) erwähnt werden, mit dem Schwerpunkt auf selbstbestimmten und offenen Lernformen. Der Wechsel von Sozialformen gibt verschiedenen Lernertypen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zum Beispiel in Gruppen- oder Partnerarbeit besser zu entwickeln. Für jede Sozialform sind Aufgabentypen denkbar, die abgestuft sind im Grad der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der Lernenden. Bei der Einzelarbeit besteht z.B., je nach Größe der Lerngruppe und Anzahl der Lehrpersonen, grundsätzlich die Möglichkeit, auf jeden einzelnen Lernenden einzugehen. In Phasen von Partnerarbeit können sich die Lernpartner gegenseitig ergänzen und helfen. Die Vorteile der Gruppenarbeit sind die Förderung der Kooperationsfähigkeit und die Chance, dass Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen voneinander profitieren können. Man muss aber bemerken, dass Einzelarbeit immer in Phasen von Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit oder im Plenum aufgehen sollte, weil bei der Einzelarbeit die Möglichkeit des sozialen Lernens eingeschränkt ist. Es gibt auch ein Modell, in dem man für eine Gruppe von Lernenden Entlastungstexte, für die andere Ergänzungstexte anbietet, so dass in der abschließenden Diskussionsphase des Unterrichts alle Lernenden im Plenum zusammengeführt werden können [Koenig, Neuner 1983].

Für einen legasthenikergerechten Unterricht sind auch offene Arbeitsformen sinnvoll, die viel Freiraum zum Einbringen von Neigungen und zur Abstimmung auf die individuellen Lernwege und – voraussetzungen der Lernenden lassen [Gudjons 2003: 8]. Für den Fremdsprachenunterricht ist eine Öffnung unbedingt notwendig, damit die realen Kommunikationssituationen im Unterricht nicht nur kopiert werden. Die Rolle des Lehrers verschiebt sich bei diesen Formen von der Rolle des aktiven Unterrichtsleiters bis hin zu einer passiven, teilnehmenden Berater- und Helferrolle. Infolgedessen ist eine genaue Beobachtung der Lernenden und ihres individuellen Lernprozesses möglich, was zielgerichtete, individuelle Unterstützung ermöglicht. Der Lehrer kann sich bestimmten Lernern einzeln widmen, um diese individuell nach ihren Bedürfnissen zu fördern, ohne dabei die anderen zu stören. Offene Arbeitsformen kann man im Rahmen von Lernen an Stationen, Freiarbeit, Tagesplan/Wochenplan, Projektarbeit und Lernwerkstatt organisieren [Bauer 2004: 17f.].

Beim Lernen an Stationen führen die Lernenden verschiedene Aufgaben aus, die an Lernstationen eingerichtet sind. Sie können bei vorgegebenem Inhaltsrahmen in selbstgewählten Sozialformen, entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen die Zeit gestalten, die Abfolge festlegen und eine bestimmte Auswahl treffen. Um unterschiedliche Lernwege und Bedürfnisse zu berücksichtigen, können verschiedene Medien und Spiele sowie Zusatzstationen für schnellere Gruppen eingesetzt werden.

Bei der Freiarbeit können die Lernenden selbst entscheiden, mit welchen Themen sie sich beschäftigen wollen, wie sie die Inhalte bearbeiten möchten und ob sie einzeln oder mit anderen arbeiten wollen. Man muss aber bemerken, dass diese Form anfangs durchaus niedrig, später erst umfassender angesetzt werden kann.

Im Rahmen von Tages- oder Wochenplanarbeit wird in Absprache mit dem Lehrenden als Berater festgelegt, welche Themen der/die Lernende in der nächsten Zeit bearbeiten will. Dabei können die Arbeitsverfahren und Vorgehensweisen individuell mit dem Lernenden abgestimmt werden. Die LernerInnen erhalten z.B. zu Beginn der Woche einen Arbeitsplan und müssen diesen im Laufe der Woche in einigen dafür vorgesehenen Stunden selbständig bearbeiten. Sie haben also die Möglichkeit, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten, die Aufgaben und die Reihenfolge der Bearbeitung beliebig zu wählen und auch selbst zu bestimmen, wann sie eine Pause machen. Diese Form des Unterrichts ist optimal dazu geeignet, die leistungsgestärkten LernerInnen zur Selbstständigkeit in der Entwicklung von eigenen Kompetenzen zu animieren.

Die Konzeption des Projektunterrichts entspricht dem Prinzip des handlungsorientierten Lernens, weil in Projekten sprachliches Handeln in authentischen Zusammenhängen erprobt werden kann. Die Lerner können Arbeitsinhalte und Vorgehensweise selbständig planen, ihre Planung selbständig umsetzen, die Arbeit selbst nach ihren Bedürfnissen organisieren und als Abschluss auch auswerten. Das ist die ideale Arbeitsform, um auf die unterschiedlichsten individuellen Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen einzugehen.

Der Begriff der Lernwerkstatt wird sowohl für eine bestimmte Form von Unterricht mit Werkstattcharakter als auch für einen Raum, in dem individualisiertes Lernen stattfindet (die Lerntheke), gebraucht. Werkstatt beinhaltet Prinzipien wie Handlungsorientierung, autonomes, individualisiertes Lernen, in denen die Lehrenden als Beratende oder Praxisanleitende fungieren. An der Lerntheke werden zu einer Thematik oder zu einem Übungsschwerpunkt Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, die meistens als Motivationshilfen eingesetzt werden.

Möglichkeiten zur Förderung der Individualisierung im Unterricht bietet auch das sog. Kooperative Lernen [Brüning, Saum 2008: 83f.], das Freiräume für individuelles Lernen schafft, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzeiten und die Differenzierung nach Kompetenzniveaus ermöglichen. Kooperatives Lernen hat drei Elemente, die immer wieder neu arrangiert werden können: Einzelarbeit, die Kooperation und das Vorstellen der Ergebnisse, also „Denken – Austauschen – Vorstellen“. In der ersten Phase arbeiten die Lernenden alleine und halten ihre Ergebnisse oder Verständnisfragen schriftlich fest. Sie haben hier die Möglichkeit, unterschiedliche Strategien des individuellen Lernens anzuwenden. In der zweiten Phase beginnt die Gruppenarbeit, in der die Lerner sich über denselben Inhalt, den sie in der Einzelarbeit bearbeitet haben, austauschen oder sich gegenseitig unterschiedliche Inhalte erklären. Im dritten Schritt werden die Ergebnisse der Kooperation im Plenum präsentiert. Mit dem Kooperativen Lernen ist ein in hohem

Maße differenzierter, den individuellen Bedürfnissen entgegenkommender Unterricht möglich, dessen Basis die wechselseitige Unterstützung der Lernenden ist. Diese Form bietet unterschiedliche Möglichkeiten einzelne Förderschwerpunkte in der Klasse zu bilden und unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten gerecht zu werden [Brüning, Saum 2010: 8f.].

4.3. Mediale Differenzierung

Medien (Unterrichtsmittel, Lernmittel) dienen im Lehr- und Lernprozess verschiedenen Zwecken und haben im Unterricht verschiedene Funktionen, z.B. Motivation, Wissensvermittlung, Anleitung zur Arbeit oder Anlass zum Sprechen. Im legasthenikergerechten Unterricht können sie auch bei der Beseitigung der Defizite eine wichtige Rolle spielen.

In dem Kontext der medialen Differenzierung im legasthenikergerechten Unterricht ist vor allem die Notwendigkeit der Einbeziehung neuer Medien, vor allem Computer, zu betonen, weil computerunterstützter Unterricht den Lernenden mehr Spielraum bietet, den Unterricht aktiv und entsprechend den individuellen Bedürfnissen mitzugestalten. Der Computer kann sehr vielfältig zur Unterstützung eingesetzt werden, nicht nur deshalb, weil die meisten Lernenden von PCs fasziniert sind und die Arbeit am Computer eher als Vergnügen als Anstrengung sehen, sondern auch weil dieses Medium bei der Behebung der lernspezifischen Störungen nützlich sein kann und binnendifferenziertes und individualisiertes Vorgehen ermöglicht. Zu den Vorteilen des computergestützten Unterrichts, der Lernvoraussetzungen von Legasthenikern berücksichtigt, gehören: Anpassung an den individuellen Entwicklungsstand, neue Möglichkeiten der individuellen Diagnose und gezielten Intervention, die Möglichkeit kooperativer Arbeitsformen (insbesondere bei der Textverarbeitung), Erleichterung des Schreiblernprozesses durch eine zeitliche Entzerrung der Schreibkomponenten, die Möglichkeit Druckvorlagen zu erstellen, Relativierung der Bedeutung der Schreibmotorik im Schreiblernprozess, unterstützende Hilfe bei entsprechenden Defiziten [Erdmenger 2001: 146]. Es gibt mittlerweile auch schon sehr gute Rechtschreibprogramme, die den Lernenden sehr hilfreich sein können. Aufgrund der farblichen Hervorhebung erkennen sie sofort, dass das geschriebene Wort fehlerhaft ist und können versuchen, den Fehler zu finden. Der Computer ermöglicht sowohl die Erarbeitung und Erklärung von grammatischen Regeln als auch die Hervorhebung und Erklärung isolierter Sprachphänomene wie Wörter, Ausdrücke, Strukturen.

5. Abschließende Bemerkungen

Legastheniker können fremdsprachliche Kompetenzen vielfach nicht ohne besondere Unterstützung erwerben. Gute Rezepte oder fertige Programme für den Unterricht, an dem auch Lernende mit Lese-Rechtschreibstörungen teilnehmen, gibt es nicht, vielmehr geht es darum, didaktische Vorschläge zur Binnendifferenzierung zu entwickeln, die an den Bedürfnissen der einzelnen Lernenden ausgerichtet sind. Auch weil jede Legasthenie individuell ist und man keinesfalls von einer einheitlichen Symptomatik sprechen kann, ist es wichtig, den Lernprozess so zu organisieren, dass alle LernerInnen davon profitieren können. Um dieses Ziel zu verfolgen, muss man sich auf die Gestaltung eines Unterrichts konzentrieren, in dem viele Möglichkeiten des individuellen Lernens geschaffen werden.

Erfolgreicher Umgang mit Heterogenität ist ein wichtiger Aspekt der Schulqualität und hängt in großem Maße von den individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen ab, für die eine wirksame Förderung aller Lernenden im Unterricht das wichtigste Ziel sein sollte. Erst wenn die Lehrenden die Verhaltensbesonderheiten der Lerner verstehen und wissen, wie sie damit besser umgehen können, dass ein Schüler beispielsweise hoch begabt, linkshändig, hyperaktiv, wahrnehmungsbehindert oder konzentrationsgestört ist, können sie ihn auch optimal fördern.

Bibliographie

- Bauer R. (2004). *Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus der Praxis*. Pädagogik 1, S. 16–20.
- Bogdanowicz M. (2009). *Co należy wiedzieć o dysleksji rozwojowej? Wprowadzenie teoretyczne*. In: M. Bogdanowicz, A. Adryjanek. *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia, Operon, S. 9–98.
- Brüning L., Saum T. (2008). *Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen*. In: I. Kunze, C. Solzbacher (Hrsg.). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 83–91.
- Brüning L., Saum T. (2010). *Individualisierung und Differenzierung. Die Gestaltung eines Unterrichts, in dem viele Möglichkeiten des individuellen und kooperativen Lernens geschaffen werden*. Praxis Schule 1, S. 8–11.
- CKE. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2010a). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2010. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2010*. Online unter URL: <<http://www.cke.edu.pl/>>. Stand: 16.05.2011.
- CKE. Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2010b). *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2010. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2010*. Online unter URL: <<http://www.cke.edu.pl/>>. Stand: 16.05.2011.
- Demmig S. (2003). *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. Dissertation, Universität Kassel.
- Erdmenger M. (2001). *Computer im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. München, Max Hueber Verlag.

- Firnhaber M. (1996). *Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen. Wie Eltern und Lehrer helfen können*. Frankfurt a. M., Fischer Verlag.
- Gudjons H. (2003). *Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*. Pädagogik 5, S. 6–13.
- Klafki W., Stöcker H. (1991). *Innere Differenzierung des Unterrichts*. In: W. Klafki (Hrsg.). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Beltz, S. 173–208.
- König M., Neuner G. (1983). *Textarbeit in der Mittelstufe – Binnendifferenzierung und Gruppenarbeit in einer heterogenen Lerngruppe*. In: A. Wolff, H. Zindler (Hrsg.). *Heterogene Lerngruppen – Arbeitstechniken – Deutsche DaF-Lehrende im Ausland – Forum DaF*. Regensburg, Fachrband Deutsch als Fremdsprache, S. 353–393.
- Sellin K. (2008). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*, München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Stein M. (1982). *Effektivitätssteigerung durch bewußte Gestaltung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenzierung*. Fremdsprachenunterricht 10(26), S. 496–500.
- WHO. Weltgesundheitsorganisation. *International Classification of Diseases (ICD)*. Version 2011. Online unter URL: <<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl2011/block-f80-f89.htm>>. Stand: 16.05.2011.

Summary

Inner Differentiation and Individualization During Foreign Language Classes – the Opportunity for Dyslexic Students

The article presents the problem of the stimulation of the second language learning by students with particular difficulties in reading and writing (developmental dyslexia). Since dyslexic students show multiple disorders in learning not only foreign languages but also their mother tongue, it is essential to provide them with special support during their foreign language classes. The problems discussed in the article concerns the characteristic of the disorders, their influence on the second language learning and the emerging difficulties. The key element of the discussion is the analysis of the opportunities to support dyslectic students during foreign language classes by implementing the principles of inner differentiation and individualization, which take into account the student's particular needs and individual features.