

Lernstörungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Agnese D'Angelo

Masterarbeit

Masterprogramm für European Languages, Cultures and Societies in Contact

Deutsche Sprache

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

April 2024

Masterarbeit

Masterprogramm für European Languages, Cultures and Societies in Contact

Agnese D'Angelo

Lernstörung im DaF-Unterricht

Seitenanzahl: Masterarbeit 75 S., Anhang 29 S.

Mehrsprachigkeit ist in der heutigen Gesellschaft unerlässlich. Die Sprachenpolitik der Europäischen Union zielt darauf ab, dass die Bürger und Bürgerinnen neben ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollten. Gleichzeitig wächst das Bewusstsein für die Vielfalt der Lernenden. Es gilt, das Recht auf Erlernen einer Fremdsprache mit den individuellen Bedürfnissen der Lernenden in Einklang zu bringen.

In dieser Arbeit geht es um spezifische Lernstörungen und das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache (DaF). Die Studie untersucht die Lernsituation italienischer Jugendlicher mit Dyslexie beim Erlernen von DaF. Der Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung der Stärken und Schwächen der Lernenden und ihrer emotionalen Schwierigkeiten. Es werden außerdem verschiedene Lehrmaterialien und Methoden getestet. Während bestehende Forschung generelle Auswirkungen von Lernstörungen auf den Spracherwerb bzw. Englisch als Fremdsprache untersucht hat, gibt es bisher kaum Untersuchungen zum speziellen Fall von DaF.

Diese Studie erkundet zunächst das aktuelle Verständnis von spezifischen Lernstörungen. Daraufhin wird untersucht, was über das Erlernen von Fremdsprachen mit Dyslexie bekannt ist und welche Lernmethoden und -materialien zur Verfügung stehen. Anschließend werden diese Strategien in einer empirischen Studie mit 10 italienischen DaF-Lernenden im Alter von 14 bis 18 Jahren untersucht. In der empirischen Analyse wird ein Mixed-Methods-Ansatz verwendet, bei dem verschiedene Arten von Daten erhoben werden, wie Einstufungstests, Interviews, Einzelunterrichtsstunden, Lehrmaterialien, Fragebögen und Abschlussevaluationen. Die gesammelten Daten werden durch Zugang zu individuellen Lehrplänen, die von Lehrkräften und Psychologen erstellt wurden, ergänzt.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem Deutschlernen unterschiedlich sind. Alle Lernenden berichten jedoch von eher negativen Erfahrungen mit dem Deutschlernen. Obwohl frühere Forschungen die größten Probleme beim Lesen und in der Rechtschreibung aufgezeigt haben, zeigt diese Studie, dass die größten Herausforderungen für die Lernenden im Hörverständnis und in der Grammatik liegen. Neben linguistischen Schwierigkeiten gibt es auch emotionale Herausforderungen wie Angst, Motivation und Unsicherheit. Auf emotionaler Ebene wurden geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt. Alle Lernenden äußerten sich positiv über den Unterricht und die verwendeten Materialien. Diese Daten belegen die Bedeutung der Anpassungsstrategie sowohl für die Materialien als auch für den Unterricht.

Schlagwörter: Lernstörungen, Dyslexie, Deutsch, DaF, Lernende, Materialien, Methoden

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Spezifische Lernstörungen	8
2.1	Geschichte der spezifischen Lernstörungen	8
2.2	Spezifische Lernstörungen: Begriffe und Definitionen	9
2.3	Formen von Lernstörungen	11
2.4	Dyslexie	12
2.4.1	Faktoren und Auswirkungen von Dyslexie	13
2.4.2	Dyslexie: Eine Analyse der aktuellen Situation	14
2.4.3	Dyslexie in Europa	15
3	Dyslexie und Fremdsprachenlernen	17
3.1	Linguistische Herausforderungen	18
3.1.1	Opazität und Transparenz	18
3.1.2	Sprachliche Ähnlichkeit	19
3.1.3	Phonetik, Phonologie und Orthographie	19
3.1.4	Morphosyntax und Lexikon	20
3.1.5	Grammatik	21
3.1.6	Extra-linguistische Fertigkeiten	21
3.2	Emotionale Herausforderungen	22
3.2.1	Motivation	22
3.2.2	Angst	23
3.3	Konkreten Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen	23
4	Dyslexie und Deutsch als Fremdsprache	25
4.1	Herausforderungen für italienischsprachige DaF-Lernende mit Dyslexie	25
4.1.1	Deutsch und Italienisch: Ein sprachlicher Vergleich	25
4.1.2	DaF-Lernschwierigkeiten für Lernende mit Dyslexie	28
4.2	Inklusion beim DaF-Lernen: Materialien und Methoden	29
4.2.1	Methoden und Materialien	30
4.2.2	Grafische und stilistische Aspekte	33
4.2.3	Materialauswahl und -struktur	34
5	Material und Methode	36
5.1	Fragestellung	36
5.2	Datenerhebung	36
5.2.1	Einstufungstest	36
5.2.2	Interview	37
5.2.3	Individuelle Lernpläne	38
5.2.4	Individuelle Unterrichtsstunden	38
5.2.5	Abschlussevaluation	39
5.3	Methode	40
5.4	Untersuchungskontext	41
6	Analyse	44
6.1	Die Teilnehmenden	44
6.1.1	Einstufungstests	44
6.1.2	Interessen, Motivation und Ängste	45
6.1.3	Bewusstheit: Stärken, Schwächen und Schwierigkeiten	46
6.1.4	Materialien, Technologien und Lernstile	48

6.2 Beobachtungsphase	49
6.2.1 Die Unterrichtsstunden	49
6.2.2 Lernmaterialien und Technologien	52
6.3 Abschlussevaluation der Unterrichtsstunden und Lernmaterialien	53
7 Diskussion	55
7.1 Arten von Sprachschwierigkeiten	55
7.2 Emotionale Herausforderungen	57
7.3 Die Rolle von inklusiven Technologien, Lernmaterialien und Methoden im Lernprozess	59
8 Fazit	60
Literaturverzeichnis	63
Anhänge	76

1 Einleitung

Heutzutage wird es immer wichtiger, Fremdsprachen zu beherrschen. Im Zeitalter der zunehmenden Globalisierung ist das Erlernen von Fremdsprachen entscheidend für eine Vielzahl von Bildungs-, Berufs- und Kulturmöglichkeiten. In der Europäischen Union hat die Mehrsprachigkeit einen hohen Stellenwert. Eines der Ziele der Sprachenpolitik der Europäischen Union ist es, dass die europäischen Bürgerinnen und Bürger neben ihrer Erstsprache auch weitere zwei Sprachen beherrschen (European Union, 2023: 1).

Gleichzeitig wächst auch das Bewusstsein für die Vielfalt der Schülerschaft: Lernende haben unterschiedliche Lernbedürfnisse. Durch wissenschaftliche Untersuchungen können zunehmend mehr neurodiverse Lernende identifiziert werden (OECD, 2007).

Neurodiversität ist ein Konzept, das die Vielfalt neurologischer Unterschiede in der menschlichen Bevölkerung anerkennt und würdigt. Der Begriff wurde Ende der 1990er von der australischen Soziologin Judy Singer geprägt (Singer, 2016). Neurodiversität ist die Idee, dass neurologische Bedingungen wie Autismus und spezifische Lernstörungen, die traditionell als Krankheiten oder geistige Behinderungen betrachtet wurden, vielmehr das Ergebnis normaler Variationen im menschlichen Gehirn sind (Baumer & Frueh, 2021). Obwohl das Konzept der Neurodiversität darauf abzielt, Verständnis und Akzeptanz von Unterschieden zu fördern, persistieren Stereotypen über neurodiverse Menschen in der Gesellschaft (z.B. Botha et al., 2022; Priscott & Allen, 2021).

Diese Arbeit konzentriert sich auf eine spezifische Form der Neurodiversität: die spezifischen Lernstörungen und insbesondere auf die Dyslexie. Ein verbreiteter Stereotyp bezüglich spezifischer Lernstörungen ist, dass die Betroffenen unfähig seien, eine Fremdsprache zu erlernen (Gerlach, 2019b). Verschiedene Studien (z.B. Daloiso, 2012; Gerlach, 2010, 2019a) haben zwar gezeigt, dass Lernende mit Lernstörungen größere Schwierigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen haben. Jedoch gibt es keine wissenschaftlichen Belege dafür, dass dies unmöglich sei.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, die DaF-Lernsituation von Lernenden mit Dyslexie¹ zu analysieren. Die allgemeinen Auswirkungen spezifischer Lernstörungen auf das Fremdsprachenlernen wurden bereits mehrfach untersucht (z.B. Daloiso, 2012; Gerlach

¹ In dieser Masterarbeit wird immer die Form „Lernende mit Dyslexie“ verwendet. Ich habe mich bewusst dafür entschieden, Begriffe wie „Legastheniker“ oder „legasthener Schüler“ zu vermeiden, weil sie Menschen auf ihre Störung reduzieren. Dyslexie ist nur ein Merkmal der Person.

2019a; Schneider & Crombie, 2009), aber der spezifische Fall von Deutsch als Fremdsprache und italienischen Lernenden ist weitgehend unerforscht. Durch eine Literaturrecherche wird versucht, die aktuelle Situation der spezifischen Lernstörungen zu beschreiben. Das Ziel ist es, die spezifischen Lernstörungen und insbesondere Dyslexie, zu definieren und zu verstehen, wie sich diese im Fremdsprachenlernen bzw. Deutsch als Fremdsprache manifestieren.

Der theoretische Rahmen konzentriert sich auch auf die Untersuchung von didaktischen Methoden, Strategien, Materialien und Technologien für den Fremdspracherwerb. Die empirische Untersuchung geht der Frage des DaF-Lernens im Zusammenhang mit Dyslexie unter drei Aspekten nach: Sprachlich, emotional und didaktisch.

Es wird versucht, diese drei Fragen zu beantworten:

- 1) Welche Art von Sprachschwierigkeiten haben Lernende mit Dyslexie beim DaF-Lernen?
- 2) Welche emotionalen Faktoren beeinflussen die Lernenden mit Dyslexie beim DaF-Lernen?
- 3) Welche Rolle spielen inklusive Technologien, Lernmaterialien sowie Methoden im Lernprozess?

An der empirischen Untersuchung haben 10 Lernende im Alter von 14 bis 18 Jahren teilgenommen, die Deutsch als Fremdsprache an einem Gymnasium in Italien lernen. In der Untersuchung wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Die Schwierigkeiten und Probleme im Zusammenhang mit der Dyslexie sind hoch individuell (Reid, 2013: 4). Daher ist ein *Mixed-Methods*-Ansatz für die Untersuchung am besten geeignet. Die Datenerhebung erstreckte sich über sechs Monate (von Oktober 2023 bis März 2024), in denen verschiedene Arten quantitativer Daten aus Einstufungstests, Fragebögen und Abschlussevaluationen, aber auch qualitative Daten aus Interviews und Unterrichtsstunden erhoben wurden.

Diese Arbeit gliedert sich wie folgt: Im zweiten Kapitel wird der theoretische Hintergrund dargestellt. Hier werden zunächst spezifische Lernstörungen definiert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Dyslexie. Das dritte Kapitel vertieft das Thema „Fremdsprachenlernen“. Dabei werden die Theorien und Untersuchungen internationaler

Forscher und Forscherinnen zusammengefasst. Im Fokus dieses Kapitels steht die Darstellung der sprachlichen und emotionalen Herausforderungen, denen Lernenden mit Dyslexie beim Erlernen von Fremdsprachen gegenüberstehen. Angesichts der Vielschichtigkeit der Ansichten zu diesem Thema – medizinisch, psychologisch und didaktisch – liegt der Schwerpunkt in diesem Kapitel auf dem letzterem. Das vierte Kapitel befasst sich mit Deutsch als Fremdsprache (DaF). Hier werden die spezifischen Merkmale der deutschen Sprache und die damit verbundenen Herausforderungen für Lernende mit Dyslexie vorgestellt. Darüber hinaus wird ein kurzer Sprachvergleich mit dem Italienischen vorgestellt. In Kapitel 5 werden die Methoden und Materialien der empirischen Untersuchung betrachtet. Zusätzlich werden die Forschungsfragen gestellt und der Untersuchungskontext präsentiert. Die Analyse der gesammelten Daten erfolgt im sechsten Kapitel, wobei linguistische, emotionale und didaktische Aspekte berücksichtigt werden. Im siebten Kapitel werden die Hauptergebnisse in Bezug auf die Literatur diskutiert, und im achten Kapitel werden die Einschränkungen der Untersuchung und Vorschläge für zukünftige Studien zusammengefasst.

2 Spezifische Lernstörungen

Spezifische Lernstörungen wurden bereits in der Vergangenheit untersucht und die Forschung sammelt immer mehr Informationen darüber. Ziel dieser Arbeit ist es jedoch nicht, den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung zu spezifischen Lernstörungen im Detail zu analysieren, sondern lediglich einen knappen Überblick über die wichtigsten Schwierigkeiten und Merkmale im Zusammenhang mit dem Erlernen von Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu geben.

In diesem Kapitel wird versucht, eine Definition für spezifische Lernstörungen zu erarbeiten. Zuerst werden verschiedene Definitionen von Lernstörungen analysiert. Nach der Erläuterung der Begriffe folgt eine Beschreibung der Merkmale von spezifischen Lernstörungen.

Da in dieser Arbeit das Erlernen der deutschen Sprache analysiert werden soll, wird der Schwerpunkt auf Dyslexie gelegt. Die Definition von Dyslexie wird erläutert und die mit ihr verbundenen Herausforderungen werden diskutiert. Danach werden die Faktoren und Ursachen der Dyslexie und deren Auswirkungen auf die Sprachfähigkeiten dargestellt. Es wird auch ein kurzer Überblick über die Situation in Europa gegeben. Insbesondere wird auf bestehende Daten, Gesetze und Ansätze in Italien, Deutschland, der Schweiz und Österreich eingegangen. Diese Daten werden verwendet, um die Bedeutung dieses Themas im Kontext des DaF-Unterrichts zu veranschaulichen.

2.1 Geschichte der spezifischen Lernstörungen

Die Debatte über spezifische Lernstörungen reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Bereits 1877 prägte Adolph Kussmaul den Begriff „Wortblindheit“ als erste Beschreibung dieses Phänomens (Kirby & Snowling, 2022: 5). Später, im Jahr 1916, führte der Psychiater Paul Ranschburg den Begriff „Legasthenie“ ein, der sich aus dem Lateinischen *legere* (lesen) und dem Griechischen *asthenia* (Schwäche) zusammensetzt (Drumbl, 2002: 17). Lange Zeit wurde diese Störung nur als Rückschritt in der intellektuellen Entwicklung angesehen. In den 1950er Jahren analysierte Maria Linder die Legasthenie im Zusammenhang mit der Intelligenz und stellte fest, dass Kinder mit Legasthenie im Allgemeinen eine durchschnittliche oder überdurchschnittliche Intelligenz aufwiesen (Jokisch, 2023).

Die medizinische Sichtweise der Lernstörungen begann bereits Ende des 19. Jahrhunderts.

Später, in den 1930er und 1940er Jahren, entwickelte sich auch die psychologisch-pädagogische Sichtweise. Seit dem 20. Jahrhundert bis heute gab es verschiedene Versuche, Lernstörungen zu definieren und zu klassifizieren. Die Diagnose und Behandlung von Lernstörungen wurde von Schulministerien und anderen Institutionen wie der Weltgesundheitsorganisation (WHO), dem Multiaxialen Klassifikationsschema für psychische Störungen (MAS) und dem Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (DSM) geregelt (ebd.)

Die Behandlung von Lernstörungen ist immer noch nicht standardisiert und es gibt unterschiedliche Ansichten und Definitionen von Lernstörungen, die von medizinischen bis zu pädagogischen Ansätzen reichen. Büchner et al. (2009: 3-4) erklären, dass die Betrachtung der Dyslexie bzw. Lernstörungen aus einer medizinischen Perspektive gewisse Risiken birgt. Die Einstufung von Lernstörungen als „Krankheit“ kann zu einer Stigmatisierung führen. Es besteht daher auch die Gefahr, dass Schulen und Lehrkräfte ihre Verantwortung für die Förderung der Betroffenen vernachlässigen und sie stattdessen auf eine therapeutische Lösung verweisen (ebd.).

2.2 Spezifische Lernstörungen: Begriffe und Definitionen

Spezifische Lernstörungen (SL) zu definieren ist eine komplexe Aufgabe. Das erste Problem ist, dass nicht alle Organisationen, Forscher und Forscherinnen mit dem Begriff „spezifische Lernstörungen“ einverstanden sind. Auf internationaler Ebene gibt es keine einheitlichen Definitionen, da die Forschung zu diesem Thema noch jung ist (Daloiso, 2012: 37-38). Im englischsprachigen Raum werden zwei Begriffe verwendet: In Großbritannien *learning difficulties* (Lernschwierigkeiten, Übers. d. Verf.) und in den USA *learning disability* (Lernbehinderung, Übers. d. Verf.) In Italien wird der Begriff *disturbo dell'apprendimento* (Lernstörung, Übers. d. Verf.) verwendet, der speziell eine pathologische Situation bezeichnet, im Gegensatz zum Begriff *difficoltà dell'apprendimento* (Lernschwierigkeiten, Übers. d. Verf.), der sich auf eine vorübergehende Situation bezieht, mit der einige Kinder während ihres Bildungsweges konfrontiert werden (ebd.). Im deutschsprachigen Raum werden viele Begriffe verwendet, wie etwa „Lernschwierigkeit“, „Lernstörung“, „Lernbehinderung“, „Dyslexie“, „Leseschwäche“, „Legasthenie“, „Lese-Rechtschreibstörung“. Obwohl diese Begriffe häufig als Synonyme verwendet werden, haben sie unterschiedliche Bedeutungen. Dies liegt an der mangelnden Standardisierung auf

institutioneller Ebene und an der Differenzierung der Begriffe in den verschiedenen Disziplinen (Mähler, 2021: 218-219).

Der Einfachheit halber wird in dieser Arbeit nur der Begriff „spezifische Lernstörungen“ verwendet, um die gesamte Gruppe der verschiedenen Störungen zu bezeichnen.

Die nächste Herausforderung ist es, spezifische Lernstörungen zu definieren, da es auch hier keine vollständige Übereinstimmung gibt. Im internationalen psychologischen Kontext wird auf das DSM verwiesen. Die DSM 5. Ausgabe (American Psychiatric Association, 2013) enthält Kriterien für die Klassifizierung verschiedener psychischer Störungen, darunter auch Lernstörungen. Die Lernstörungen werden als neurologische Entwicklungsstörungen definiert, die sich durch anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen und Anwenden akademischer Fähigkeiten manifestieren. Diese Schwierigkeiten müssen quantifizierbar und signifikant unter dem für das Alter der Person erwarteten Niveau liegen (American Psychiatric Association, 2013: 32).

Im internationalen medizinischen Kontext dient die *International Classification of Diseases* (ICD) als Referenzhandbuch für Epidemiologie, Gesundheitsmanagement und klinische Zwecke. Das Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte - BfArM (2024) definiert spezifische Lernstörungen als „umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“:

Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F-81):

Es handelt sich um 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. (ICD-10-GM 2024 - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information - fünften Kapitel „Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99)“).

Lernstörungen sind entwicklungsbedingt, d.h. sie treten spontan in den ersten Lebensjahren auf. Allerdings kann die entsprechende Diagnose erst ab einem Alter von 6-7 Jahren gestellt werden, da sich die damit verbundenen Schwierigkeiten erst im Schulalter bemerkbar machen (Gabrieli C. & Gabrieli R., 2008: 27). Dies ist wahrscheinlich auf eine genetische Veranlagung in einer Entwicklungsphase zurückzuführen, in der das Gehirn besonders plastisch und flexibel ist (Fabbro, 2004, zitiert nach Crescentini et al., 2012: 537). Aus den

Definitionen des DSM (American Psychiatric Association, 2013) und des ICD-10 (BfArM, 2024) sowie der Arbeit verschiedener Forscher (z.B. Dalouso, 2012; Mann, 2001; Mouzakitis, 2012; Sulkes, 2022) können vier wichtige Aspekte von SL zusammengefasst werden:

1. SL werden nicht durch ein Intelligenzdefizit, psychologische Probleme oder sensorische Defizite verursacht.
2. SL sind keine Krankheit, da sie nicht durch eine organische Beeinträchtigung, sondern durch eine Funktionsstörung des Gehirns verursacht werden.
3. SL zeichnen sich dadurch aus, dass sie lebenslang bestehen bleiben.
4. SL beeinträchtigen nicht die kognitiven Funktionen als Ganzes, sondern eine bestimmte oder einige wenige Fähigkeiten.

2.3 Formen von Lernstörungen

Obwohl die Begriffe „Legasthenie“, „Lese- und Rechtschreibschwäche“ und „Dyslexie“ häufig als Oberbegriff für alle Lernstörungen verstanden werden, handelt es sich dabei nur um eine der spezifischen Lernstörungen, wie auch die *International Dyslexia Association* (IDA) erklärt: „Dyslexie ist **eine** spezifische Lernstörung, die einen neurobiologischen Ursprung hat.“ (2002, Übers. d. Verf.). Daher ist es wichtig, jede Störung einzeln zu behandeln und die spezifischen Merkmale und Herausforderungen zu erkennen. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die vier spezifischen Lernstörungen gegeben. Diese Übersicht ist eine Zusammenfassung der Definitionen, die von *Encyclopedia of Children's Health* (o. D.), *National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities* (2022) und Sulkes (2022) vorgeschlagen wurden.

- **Dyslexie** (Legasthenie; Lese- und Rechtschreibschwäche; F81.0): eine spezifische Lesestörung, die sich in einer Schwierigkeit äußert, einen Text in Bezug auf Geschwindigkeit und Korrektheit genau und flüssig zu lesen. Diese Leseschwäche spiegelt sich häufig im Textverständnis wider. Dieses Problem zeigt sich auch beim Verständnis von Phonemen.
- **Dysorthographie** (Isolierte Rechtschreibstörung; F81.1): eine spezifische Schreibstörung, die die phonographische und orthographische Kompetenz beeinträchtigt.

- **Dysgraphie** (Entwicklungsbedingte expressive Schreibstörung; F81.8): eine spezifische Störung, die durch Schwierigkeiten bei der motorischen Komponente des Schreibens gekennzeichnet ist. Diese Störung sorgt dafür, dass das Schreiben langsamer und schwieriger wird.
- **Dyskalkulie** (Rechenstörung; F81.2): spezifische Störung, die sich auf Schwierigkeiten beim Umgang mit Zahlen, schnellem Rechnen im Kopf und Abrufen von Ergebnissen bei verschiedenen Rechenoperationen bezieht.

Dyslexie (F81.0) umfasst auch die Dysorthographie (F81.1). Ein Kind mit Dyslexie hat also immer Dysorthographie, aber nicht unbedingt eine Dysgraphie (F81.8) oder Dyskalkulie (F81.2). Ein Kind mit Dysorthographie hat aber nicht zwingend Dyslexie. Diese Arbeit beschäftigt sich hauptsächlich mit sprachbezogenen Störungen. Aus diesem Grund werden im nächsten Abschnitt die Schwierigkeiten und spezifischen Merkmale der Dyslexie ausführlicher dargestellt.

2.4 Dyslexie

Im deutschsprachigen Raum gibt es neben dem Begriff „Dyslexie“ viele andere Begriffe wie „Legasthenie“, „Lese-Rechtschreibstörung“, „Leseschwäche“, „Lese-Rechtschreibschwäche“, „Rechtschreibschwierigkeiten“ und „Lese- und Rechtschwierigkeiten“. Die am häufigsten verwendete Begriffe sind „Legasthenie“, „Dyslexie“ (Drumbl, 2002: 17) und „LRS“ (Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten). Diese drei Begriffe haben jedoch unterschiedliche Bedeutungen: Ein wichtiger Unterschied ist die Ursache der Störungen. Legasthenie bzw. Dyslexie ist eine genetisch bedingte Lese- und Schreibstörung, die daher nicht durch Übungen überwunden werden kann. LRS hingegen ist eine vorübergehend erworbene Schwäche, die durch äußere Umstände (Sozial- oder Umweltfaktoren) verursacht wird. Gerlach (2019a: 6-7) erklärt, dass der Begriff „Legasthenie“ eher im medizinischen Bereich verwendet wird. „Legasthenie“ und „Dyslexie“ können als Synonyme verwendet werden, da sie genau das Gleiche bezeichnen, wohingegen „LRS“ im pädagogischen Bereich verwendet wird, wo keine Unterscheidung zwischen der Ursache der Störung gemacht wird. Gerlach (2019b) erklärt, dass dieser Begriff den Eindruck erweckt, dass die Betroffenen nicht lesen lernen können. Die Unfähigkeit zu lernen, wird nicht nur fehlerhaft als Krankheit empfunden, sondern nimmt auch in gewisser Weise die Verantwortung von Lehrkräften oder Eltern weg (ebd.). Das Wort „Dyslexie“ hingegen setzt

sich zusammen aus dem Präfix *-dys*, das Schwierigkeit, Fehler oder Abweichung von der Norm bedeutet, und dem Suffix *-lexis*, das Sprechen, Rede oder Wort bezeichnet (Drumbl, 2002: 17). Diese Definition erläutert, dass Dyslexie nicht nur das Lesen und Schreiben betrifft, sondern auch das Sprachverständnis und die Sprachproduktion (ebd.). Nach der Analyse der verschiedenen Begriffe wurde in dieser Arbeit beschlossen, den Begriff „Dyslexie“ zu verwenden: Dies ist nicht nur der Klarheit halber. Auf die Verwendung von „LRS“ wurde verzichtet, da im empirischen Teil dieser Studie Daten von Lernenden mit einer neurobiologischen Diagnose analysiert werden. Daher wäre die Bezeichnung „LRS“ unangemessen und potenziell irreführend gewesen. Zweitens wird der Begriff „Legasthenie“ nicht verwendet, weil es in dieser Untersuchung um die Analyse aller sprachlichen Fertigkeiten geht, nicht nur um das Lesen. Folglich wäre die Verwendung des Begriffs „Legasthenie“ inkonsistent gewesen.

2.4.1 Faktoren und Auswirkungen von Dyslexie

Es gibt zwei Arten von Dyslexie: „Erworbene Dyslexie“ und „Entwicklungsdyslexie“. Die erworbene Dyslexie betrifft vor allem Erwachsene, da sie durch eine Hirnschädigung verursacht wird. Die Entwicklungsdyslexie tritt bei Kindern auf und wird nicht durch einen Hirnschaden verursacht (Yan, 2022: 2305). Diese Arbeit bezieht sich nur auf die Entwicklungsdyslexie, welche im Folgenden immer als Dyslexie bezeichnet wird. Obwohl zu Beginn der Forschung über Dyslexie davon ausgegangen wurde, dass diese mit intellektuellen Fähigkeiten zusammenhängen, ist sich die wissenschaftliche Gemeinschaft heute einig, dass Dyslexie nicht mit der Intelligenz verbunden ist (Drumbl, 2002: 17; Gerlach, 2019a: 25). Menschen mit Dyslexie können eine durchschnittliche oder überdurchschnittliche Intelligenz haben (ebd.). Allerdings erklären Schulte-Körne (2002: 402), dass die genauen Ursachen der Dyslexie noch unklar sind. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit einer Dyslexie bei Kindern um 40-60 % steigt, wenn die Eltern ebenfalls betroffen sind (Schumacher et al., 2007: 289).

Die Ursachen der Dyslexie sind auf genetische, neurobiologische, neuropsychologische sowie kognitive Faktoren zurückzuführen (Gerlach, 2019a: 19-22; Mieland & Kollender, 2009: 33). Die wissenschaftliche Forschung hat jedoch noch keine einheitlichen und eindeutigen Ergebnisse zu den Ursachen der Dyslexie liefern können (Steinbrink & Lachmann, 2014: 6). Obwohl die Ursachen unklar sind, zeigen sich diese in Schwierigkeiten mit dem Gedächtnis und der Aufmerksamkeit (Steinbrink & Lachmann, 2014: 103). Einige Studien (z.B. Alloway

et al., 2009: 3; Gerlach, 2019a: 21) haben gezeigt, dass die Arbeitsgedächtnisleistung eingeschränkt ist. Dies erschwert die Sprachkompetenzen, da das Arbeitsgedächtnis auch nicht als spezifisch trainierbar gilt (Gerlach, 2019a: 21). Darüber hinaus haben Menschen mit Dyslexie auch Schwierigkeiten Wörter im Langzeitgedächtnis richtig abzuspeichern und abzurufen, was sich auf das Vokabellernen auswirkt (Gerlach, 2019a: 22-23).

Alle oben genannten Faktoren erschweren die Automatisierung bestimmter Prozesse (Nicolson & Fawcett, 2008: 18-19). Der Begriff „Automatisierung“ bezieht sich auf die Mechanismen, die dafür sorgen, dass Sprachprozesse schnell und reibungslos ablaufen. Der Mangel an Automatisierung bedeutet nicht, dass Menschen mit Dyslexie Sprachfertigkeiten nicht erwerben können. Dies führt jedoch dazu, dass die Lernenden langsamer und müder werden (Daloiso, 2014: 11, 65).

2.4.2 Dyslexie: Eine Analyse der aktuellen Situation

Etwa 20% der Weltbevölkerung hat eine Lernstörung. Dyslexie ist die häufigste Lernstörung: 80 % der Menschen mit einer Lernstörung haben Dyslexie (Yale, 2022). Fletcher et al. (2007) hingegen schätzen, dass zwischen 6 -17% der Weltbevölkerung Dyslexie haben.

Allerdings ist die Einschätzung der Dyslexie aus mehreren Gründen nicht einfach. Erstens gibt es noch keine biologischen Tests für die Diagnose, sodass die Definition von Dyslexie hauptsächlich auf der Leseleistung und den Testergebnissen beruht. Daher ist die Prävalenzrate sehr empfindlich (Hoeft, et al., 2015). Ein weiteres Problem besteht darin, dass Dyslexie nicht immer diagnostiziert oder manchmal fehldiagnostiziert wird (Broadbent, 2018: 10-11).

Unterschiedliche Sprachen haben unterschiedliche Merkmale und unterschiedliche Bedürfnisse. Je nach Sprache zeigt sich die Dyslexie auf unterschiedliche Weise und ist mehr oder weniger leicht zu diagnostizieren. Einige Sprachen, wie Englisch, Dänisch, Bulgarisch und Polnisch, sind *opak*, d. h. es gibt keine Entsprechung zwischen Graphem und Phonem: Das erleichtert die Diagnose von Dyslexie (Cappa et al., 2012: 16; Daloiso, 2012: 74; Hoeft, et al., 2015). Dagegen sind Sprachen wie Deutsch, Italienisch und Spanisch *transparent*, d. h. die Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) ist deutlicher: Die Diagnose der Dyslexie ist weniger offensichtlich (ebd.). Die GPK wird in Abschnitt 3.1.1 näher erläutert.

2.4.3 Dyslexie in Europa

Die *European Dyslexia Association* (EDA) (2020) schätzt, dass zwischen 9-12 % der europäischen Bevölkerung Dyslexie hat. Die Untersuchungen von *Dyslexia Compass* (2022) zeigen Unterschiede in den diagnostischen Ansätzen und Definitionen von Dyslexie. Die verschiedenen Länder haben unterschiedliche Kriterien für die Diagnose von Dyslexie, sodass es erhebliche Differenzen bei den gemeldeten Zahlen gibt. Seit ihrer Gründung hat sich die Europäische Union für Pluralismus und gleiche Bildungschancen eingesetzt (Daloiso & Melero Rodríguez, 2016: 119, 122). Trotz der vielen Unterschiede zwischen den Ländern hat die Europäische Union in Zusammenarbeit mit der *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EADSNA) Leitlinien entwickelt. Diese dienen den europäischen Ländern als Inspirationsquelle für die Förderung der integrativen Bildung.

Es ist wichtig, einen kurzen Blick auf die Situation in Italien zu werfen, da in dieser Arbeit Daten verwendet werden, die an einem Gymnasium in Italien erhoben wurden.

Italien gehört zu den europäischen Ländern mit den wenigsten Dyslexie-Diagnosen. Einerseits macht die hohe Transparenz der italienischen Sprache die Diagnose nicht einfach, andererseits gibt es einen offensichtlichen Mangel an Verständnis in diesem Bereich.

Das erste Gesetz über Dyslexie in Italien wurde im Jahr 2010 verfasst. Das Gesetz 170 „*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*“ (Neue Normen zu spezifischen Lernstörungen im schulischen Bereich, Übers. d. Verf.), das am 8. Oktober 2010 in Kraft trat, stellt einen wichtigen Fortschritt bei der Anerkennung von Dyslexie in Italien dar (siehe Artikel 1) und unterstreicht die Bedeutung geeigneter Ausgleichsmaßnahmen in Schulen und individuellem Unterricht (siehe Artikel 2) (Gesetz 170/2010). Artikel 5 bezieht sich auf die Lehrkräfte und erklärt, dass kompensatorische Maßnahmen sowie geeignete Technologien und Unterrichtsstrategien ergriffen werden müssen (ebd.). Die Daten des Ministeriums für Bildung und Verdienst (MIUR) (2022: 17) zeigen, dass vor der Einführung des Gesetzes Nr. 170 nur 0,9% der Gesamtzahl der Lernenden in Italien eine Diagnose für Dyslexie hatten. Im Schuljahr 2020-2021 (MIUR, 2022: 5) lag der Anteil der Lernenden mit Lernstörungen bei 5,4%.

Der Anteil der Lernenden mit Lernstörungen ist nicht in allen Schultypen und Bildungsstufen gleich. Ab der 7. Klasse werden mehr Lernende mit Lernstörungen diagnostiziert.

Signifikante Unterschiede bestehen auch zwischen den verschiedenen geografischen Regionen Italiens: Der Durchschnitt in Nordwestitalien beträgt 7,9% (der höchste Wert in

Italien) und wenn man nur die Oberstufe betrachtet, liegt die Dyslexie-Rate bei 9,7% (MIUR, 2022: 9).

Auch in den deutschsprachigen Ländern herrscht Verwirrung bezüglich der gesetzlichen Regelungen und der Terminologie im Kontext von Dyslexie. In Deutschland gab es lange Zeit sehr unterschiedliche Regelungen und Förderungen für Lernende mit Dyslexie in den einzelnen Bundesländern. Die Richtlinien enthalten kaum oder keine konkreten Hinweise zum Fremdsprachenerwerb. Am 22. November 2023 hat das Bundesverfassungsgericht (BVerfG, 2023) bestätigt, dass Dyslexie eine Behinderung ist. Anders als in Italien, wo Dyslexie nicht als Behinderung anerkannt wird.

In der Schweiz gibt es verschiedene Fördermaßnahmen für Kinder mit Dyslexie. Jedoch gibt es je nach Kanton Unterschiede. Im Tessin zum Beispiel können Fremdsprachen aus dem Lehrplan gestrichen werden, wenn dies notwendig ist. Im Kanton Obwalden hingegen gibt es ein praktisches Unterstützungsprogramm namens „Umgang mit Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht“ (Coizza, 2015: 22). In Österreich ist Dyslexie seit den 1950er Jahren anerkannt und akzeptiert, vor allem durch die Arbeit von Dr. Lotte Schenk-Danzinger (die „Mutter der Dyslexie“) und Othmar Kowarik, einem Sonderpädagogen (Götzinger-Hiebner & Kalmár, zitiert nach Smythe et al., 2004: 16). Lehrkräfte sind verpflichtet, Lernende mit Dyslexie zu unterstützen. Eine spezielle Ausbildung ist jedoch nicht vorgeschrieben (ebd.).

3 Dyslexie und Fremdsprachenlernen

Dyslexie ist eine Sprachstörung, die sich unabhängig von der jeweiligen Sprache manifestiert. Deshalb ist die sogenannte „Fremdsprachendyslexie“ nur ein Mythos (Gerlach, 2019a: 31). Wie in Abschnitt 2.2 erläutert, handelt es sich bei Dyslexie um eine neurobiologische Störung, die also unabhängig von der erlernten Kompetenz besteht. Schwäche in der Erstsprache (L1) erhöhen die Schwierigkeiten in der Fremdsprache. Sparks und Ganschow (1991) erklären, dass Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb durch Probleme in der L1 verursacht werden können. Insbesondere Phonologie sowie Orthographie, Syntax und Semantik spielen eine wichtige Rolle. Je schwerer die Schwierigkeiten in der L1 sind, desto größer sind ihre Auswirkungen auf das Erlernen einer Fremdsprache. Dies wurde durch mehrere Studien bestätigt (z.B. Ganschow et al., 1998; Sparks et al., 1995). Wenn zum Beispiel ein italienisches Kind Schwierigkeiten hat, die Grapheme <p> und <d> zu unterscheiden, wird diese Schwierigkeit auch in einer Fremdsprache auftreten. Dyslexie kann bei Fremdsprachen mehr oder weniger ausgeprägt sein: Dies hängt von der Art der erlernten Sprache und der Ähnlichkeiten zu der L1 ab (Daloiso, 2012: 74).

Das Erlernen einer Fremdsprache stellt Lernende mit Dyslexie vor eine Reihe von Schwierigkeiten, die nicht immer ganz offensichtlich sind. Daloiso (2014: 20) vergleicht die Schwierigkeiten mit einem Eisberg. Was die Lehrkräfte sehen können, ist nur die Spitze des Eisbergs, d. h. das Spektrum der Schwierigkeiten, die im Unterricht auftreten können, aber nicht die Gründe dafür. Dyslexie kann zu verschiedenen Problemen beim Erlernen von Fremdsprachen führen. Wissenschaftliche Studien (z.B. Cappa et al., 2012; Daloiso, 2012; Gerlach, 2019a; Schneider & Crombie, 2003) haben eine Reihe von gemeinsamen Schwierigkeiten beim Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen festgestellt. Zusätzlich zu den Sprachproblemen gibt es eine ganze Reihe von emotionalen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Motivation und Angst (z.B. Daloiso, 2012; Nijakowska, 2010).

Trotz aller aufgeführten Schwierigkeiten wurden, im Rahmen dieser Arbeit, keine Studien gefunden, die belegen, dass Lernende mit Dyslexie keine Fremdsprachen lernen können. Die Schwierigkeiten sind von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich: Sie variieren in Menge und Intensität. Auch individuelle Faktoren spielen eine wichtige Rolle, z.B. Lernstile oder Schulerfahrung, also Faktoren, die nicht direkt mit dem Defizit zusammenhängen (Melero Rodríguez, 2020: 8). Die vorhandene Literatur über Dyslexie richtet sich hauptsächlich an

Psychologen und Sprachtherapeuten. In dieser Arbeit werden die Schwierigkeiten der Dyslexie aus einer pädagogischen und didaktischen Perspektive betrachtet.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht nur, die aktuelle Situation der Dyslexie in Bezug auf DaF darzustellen, sondern vor allem ein guter Leitfaden für DaF-Lehrkräfte zu sein.

In Anbetracht des Umfangs dieser Arbeit und unter Rückgriff auf die Literatur von Cappa et al. (2012), Daloiso (2012, 2014), Gerlach (2010, 2019a), Melero Rodríguez (2020), Nijakowska (2010), Schneider und (2003) und Tucci (2013) wurde beschlossen, die Problembereiche zu klären, indem sie in zwei Bereiche unterteilt und analysiert wurden: den linguistischen und den emotionalen. Die Herausforderungen des sprachlichen Bereichs werden in Abschnitt 3.1 behandelt, diejenigen des emotionalen Bereichs in Abschnitt 3.2.

3.1 Linguistische Herausforderungen

Obwohl es keine „Fremdsprachendyslexie“ gibt, gibt es Sprachen, in denen die Dyslexie deutlich ausgeprägter ist (Daloiso, 2012: 44-45; 74). Aus diesem Grund wird hier zunächst das Thema Ähnlichkeit und Transparenz bzw. Opazität behandelt. Auch wenn Dyslexie eine sehr spezifische Störung ist, gibt es gemeinsame Schwierigkeiten in der Orthographie, Semantik, Morphologie und Syntax (Furnham, 2009: 197). Daher werden im Folgenden die Stärken und Schwächen der einzelnen Sprachbereiche dargestellt. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass Sprachen ein komplexes und zusammenhängendes System sind.

Sprachkenntnisse beeinflussen sich gegenseitig und Schwierigkeiten in einem Bereich können sich auf andere Bereiche auswirken.

3.1.1 Opazität und Transparenz

Lernende mit Dyslexie haben Schwierigkeiten, Buchstaben mit den entsprechenden Lauten zu assoziieren (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V., 2021) Verschiedene Sprachen haben verschiedene Phoneme (Laute) und Grapheme (Buchstaben), welche nicht immer einander entsprechen. Im Deutschen kann zum Beispiel das Graphem <ch> für mehrere Phoneme stehen. Die Entsprechung zwischen Graphemen und Phonemen wird als Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) bezeichnet. Die Fähigkeit, diese Korrespondenz zu nutzen, ist für das Erlernen des Lesens und Schreibens von grundlegender Bedeutung, da sie die Verbindung zwischen der schriftlichen Form von Wörtern und ihrer Aussprache herstellt (Sambanis, 2002: 210; 212).

3.1.2 Sprachliche Ähnlichkeit

Die sprachliche Ähnlichkeit, d.h. der Grad der Ähnlichkeit zwischen zwei Sprachen, hängt von philologischen Verwandtschafts- oder Kontaktphänomenen ab (Daloiso, 2012: 74). Die Ähnlichkeit kann auf drei Ebenen analysiert werden: phonologisch, morphosyntaktisch und lexikalisch (ebd.). Die phonologische Ebene bezeichnet den Grad der Verwandtschaft durch den Vergleich der Phoneme der Muttersprache mit denen der Zielsprache. Die morphosyntaktische Ebene hingegen zeigt die Eigenschaften an, die mit den nominalen und verbalen Systemen einer Sprache zusammenhängen (ebd.). Schließlich betrachtet die lexikalische Ebene die formale und semantische Ähnlichkeit zwischen Wörtern (Daloiso, 2012: 75). Tabelle 1 veranschaulicht die Erläuterungen anhand von Italienisch als Muttersprache und Deutsch und Englisch als Fremdsprachen.

Tabelle 1. Sprachliche Ähnlichkeit und orthographische Transparenz (nach Daloiso 2012:75)

Orthographische Transparenz		Sprachliche Ähnlichkeit mit dem Italienischen		
		Phonologie	Morpho-Syntax	Lexikon
Englisch	niedrig	niedrig	gemäßigt	gemäßigt
Deutsch	hoch	niedrig	niedrig	niedrig

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, weist das Deutsche im Gegensatz zum Englischen eine gewisse Transparenz in der Rechtschreibung auf. Allerdings haben Deutsch und Italienisch wenig sprachliche Verwandtschaft, während Englisch und Italienisch einige ähnliche Wörter haben, da viele englische Wörter lateinischen und italienischen Ursprungs sind (ebd.). Die sprachliche Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem Italienischen wird in Kapitel 4 näher untersucht.

3.1.3 Phonetik, Phonologie und Orthographie

Beim Erlernen einer neuen Sprache hat man oft das Gefühl, nicht zu verstehen, wann ein Wort beginnt und wann es endet. Fremdsprachen enthalten oft Klänge, die sich von denen unterscheiden, an die man gewöhnt ist. Deshalb kann es schwierig sein, diese Klänge zu identifizieren (Cappa et al., 2012: 6). Nespors und Bafiles (2008: 25) erklären, dass die Kompetenz einer gesprochenen Sprache darin besteht, Klänge zu erkennen und zu verwenden.

In einer Fremdsprache werden diese Fertigkeiten nicht direkt erworben. Die Fähigkeit, die Klänge der Sprache (Phoneme und Silben) zu unterscheiden und zu produzieren, wird als *phonologische Bewusstheit* bezeichnet (Klicpera & Schabmann, 2020: 21-25). Dies ist für den Prozess des Sprachenlernens von entscheidender Bedeutung, weil dadurch die verschiedenen Wörter der neuen Sprache erkannt werden können (ebd.) Lernende mit Dyslexie haben eine geringe phonologische Bewusstheit (Brady and Shankweiler, 1991 zitiert nach Crombie, 1998: 29; Daloiso, 2009: 9). Die phonologische Bewusstheit betrifft nicht nur die Fertigkeiten zur Aussprache, sondern auch die Fertigkeiten, die Entsprechung von Lauten und Symbolen (Phonem und Graphem) zu erlernen (Crombie, 1997: 30). Die Phonologie ist also eng mit der Orthographie verbunden. Es gibt nicht immer eine klare Entsprechung zwischen Phonemen und Graphemen in verschiedenen Sprachen (Cappa et al., 2012: 8), was für Lernende mit Dyslexie eine Herausforderung sein kann. Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Buchstaben zu ihren entsprechenden Lauten können zu Problemen beim Lesen und Verstehen sowie bei der Rechtschreibung führen.

3.1.4 Morphosyntax und Lexikon

Morphologische und morphosyntaktische Aspekte werden in der L1 implizit erlernt (Cappa et al., 2012: 11). In der Fremdsprache hingegen werden morphosyntaktische Konzepte explizit erklärt. Allerdings ist das Erlernen abstrakter Konzepte für Lernende mit Dyslexie eine große Herausforderung (Melero Rodríguez, 2020: 8). Lernende mit Dyslexie haben auch Schwierigkeiten, die morphologischen Strukturen von Wörtern zu erkennen. Außerdem haben sie Schwierigkeiten, sich Flexionsendungen richtig zu merken und abzurufen. Daher ist es beispielsweise für sie kompliziert, zusammengesetzte Wörter zu erkennen (Melero Rodríguez, 2020: 8).

Das Erlernen eines neuen Wortschatzes kann für alle Lernenden schwierig sein. Für Lernende mit Dyslexie ist diese Herausforderung jedoch größer. Laut einer Fallstudie von Sárkadi (2008) ist der Wortschatzerwerb eine der größten Herausforderungen für Lernende mit Dyslexie. Die Probleme bei der morphologischen Erkennung, der Lautverarbeitung und dem Gedächtnisabruf spiegeln sich beim Vokabellernen wider (Melero Rodríguez, 2020: 9). Fremdwörter werden von Lernenden mit Dyslexie als Nicht-Wörter wahrgenommen, vor allem wenn sie mit der Fremdsprache nicht vertraut sind oder wenn das Fremdwort Lautkombinationen oder Buchstabenfolgen enthält, die für sie schwierig zu entschlüsseln sind

(Tucci, 2013: 10). Schwierigkeiten beim Lesen von Nicht-Wörtern sind auf Dekodierungsschwierigkeiten zurückzuführen (ebd.).

Außerdem fanden Hanly und Vandenberg (2009) heraus, dass Menschen mit Dyslexie eine höhere Anzahl von *Tip of the Tongue* (TOT - Zungenspitzenphänomenen) aufweisen, was auf Störungen im phonologischen Arbeitsgedächtnis hinweist. Das TOT-Phänomen ist ein Zustand, in dem man sich nicht ganz an ein bekanntes Wort erinnern kann (Brown & McNeill, 1966: 325). Bei Lernern mit Dyslexie besteht ein großer Unterschied zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz. Es bedeutet, dass Lernenden mit Dyslexie viele Wörter kennen (passiver Wortschatz), aber Schwierigkeiten haben, sie abzurufen, wenn sie diese benötigen (aktiver Wortschatz). Dies ist auf Schwierigkeiten beim Abruf des Gedächtnisses zurückzuführen (Cappa et al., 2012: 10). Daher ist eine indirekte Folge der Dyslexie der Besitz eines geringeren Wortschatzes als der von Gleichaltrigen (Melero Rodríguez, 2020: 9).

3.1.5 Grammatik

Schneider und Crombie (2003: 6-7) zeigen, dass der Erwerb der deutschen Syntax für Lernende mit Dyslexie aufgrund der Probleme mit dem Arbeitsgedächtnis und der Automatisierung erschwert wird. Lernende mit Dyslexie haben nicht nur Probleme mit dem phonologischen Bewusstsein, sondern auch mit dem *syntaktischen Bewusstsein*. Unter syntaktischem Bewusstsein versteht man die Fähigkeit, grammatikalische Regeln zu verstehen und anzuwenden (Bross, 2010: 2.). Obwohl diese Art des metalinguistischen Bewusstseins weniger untersucht wurde, erklärt Bross (ebd.), dass das syntaktische Bewusstsein eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen spielt.

Lernende mit Dyslexie haben oft große Schwierigkeiten bei der Produktion von schriftlichen Texten, die hauptsächlich auf grammatikalische Schwierigkeiten zurückzuführen sind (Melero Rodríguez, 2020: 9). Diese Schwierigkeiten können sich auf verschiedene Weise manifestieren, darunter Fehler in der Morphosyntax, der Organisation und der Textkohärenz (ebd.).

3.1.6 Extra-linguistische Fertigkeiten

Lernende mit Dyslexie haben keine besonderen Schwierigkeiten bei extralinguistischen (wie Gestik und Mimik) und pragmatischen Fertigkeiten (Cappa et al., 2012: 14; Melero

Rodríguez, 2020: 9). Diese Fertigkeiten sind eine Stärke und sollten daher im Unterricht gefördert werden (ebd.). Cappa et al. (2012) schlagen vor, dass Lehrkräfte pragmatische Fertigkeiten schätzen und bei der Beurteilung von Lernenden berücksichtigen sollten. Allerdings erklärt Melero Rodríguez (2020: 9), dass metasprachliche und poetische Fertigkeiten (eher abstrakte) für Lernende mit Dyslexie schwierig sind.

3.2 Emotionale Herausforderungen

Sparks und Ganschow (1991) zeigen, dass die Schwierigkeiten der Dyslexie oft von emotionalen Faktoren begleitet werden, wie geringes Selbstwertgefühl, mangelnde Motivation oder ein hohes Maß an Ängstlichkeit. Auch Cappelli (2021: 284) zeigt, dass Dyslexie zu sozial-affektiven Problemen wie emotionaler Unsicherheit und geringem Selbstvertrauen führen kann, die wiederum Ängste verursachen können.

Blackman (2009) hat Untersuchungen durchgeführt, aus denen hervorgeht, dass Lernende Frustration entwickeln, wenn ihre Lehrkräfte die Aktivitäten und Methoden im Klassenzimmer nicht an ihre individuellen Bedürfnisse anpassen. Die Forschungsergebnisse zeigen auch, dass die Mitschüler und Mitschülerinnen keine klare Vorstellung von Dyslexie haben. Dies kann zur Stigmatisierung und Ausgrenzung von Lernenden mit Dyslexie führen. Die Ergebnisse der Untersuchungen von Riddick (2000) zeigen auch, dass sich Lernenden mit Dyslexie von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen stigmatisiert fühlen. Die folgenden Abschnitte befassen sich mit zwei wichtigen Aspekten aus der Dyslexieforschung, die miteinander verbunden sind: Motivation und Angst.

3.2.1 Motivation

Für alle Lernende spielt Motivation eine wichtige Rolle. Mehrere Studien (z.B. Lay, 2008; Lukmani, 1972; Ramírez, 2014) haben gezeigt, dass die Sprachleistung umso besser ist, je höher die Motivation ist. Für Lernende mit Dyslexie ist Motivation noch wichtiger. Daloso (2009: 42) erklärt, dass normalerweise Lernende mit Dyslexie am Anfang motiviert sind, allerdings kann diese Motivation schnell nachlassen, wenn das Lernumfeld ihre Fähigkeiten nicht fördert. Außerdem haben Hindernisse im Lernprozess und schulische Misserfolge einen starken Einfluss auf sie. Kormos und Cszíér (2010) fanden heraus, dass Lernende mit Dyslexie im Vergleich zu ihren Mitschülern bzw. Mitschülerinnen weniger motiviert sind, Fremdsprachen zu lernen. Zwei Aspekte im Zusammenhang mit der Motivation sind Ablehnung und Selbstwertgefühl.

Die Verweigerung von Entschädigung oder Hilfe von Lehrkräften oder Eltern wird von den Lernenden nicht immer geschätzt. Darüber hinaus neigen viele Lernende dazu, ein geringes Selbstwertgefühl zu haben, was auf schulische Misserfolge zurückzuführen sein kann (Melero Rodríguez, 2020: 10).

3.2.2 Angst

Für Lernende mit Dyslexie kann das Erlernen einer Fremdsprache große Ängste verursachen und für einige kann es eine demütigende Erfahrung sein (Kormos & Csizér, 2010: 21). Angst ist jedoch keine neurologische Störung: Sie ist ein Defizit, das durch äußere Umstände verursacht wird. Angst wirkt sich auf das Sprachenlernen aus, indem sie Schwierigkeiten bei der Automatisierung, dem Auswendiglernen und der Konzentration verursacht (Daloiso, 2012: 59).

Beim Fremdsprachenlernen haben einige Forscher und Forscherinnen (z.B. Horwitz et al., 1986) eine Hypothese aufgestellt, dass es eine spezifische „Sprachangst“ gibt. Diese Art von Angst bezieht sich auf die Leistung in einer Fremdsprache und sie ist nicht charakterbezogen, sondern *situativ*, d. h. mit der schulischen Situation verbunden (Daloiso, 2009: 33). Sprachangst ist bei Lernenden mit Dyslexie viel ausgeprägter, was sich auf das Abrufen von bekannten Informationen und die Selbstkorrektur auswirkt (ebd.).

Lernende mit Dyslexie neigen eher dazu, ihre Lernfortschritte mit denen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen Klassenkameraden zu vergleichen, was zu einer negativen Selbsteinschätzung führt (Cappelli, 2021: 275). Darüber hinaus nimmt Sprachangst tendenziell mit dem Alter und dem Bewusstsein der eigenen Schwierigkeiten zu (ebd.).

3.3 Konkreten Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen

Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die beschriebenen Probleme in der Sprachproduktion widerspiegeln, d.h. in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Hörens und Sprechens. Wie bereits erwähnt, ist Sprache ein komplexes System, sodass einige Schwierigkeiten verschiedene Sprachkompetenzen betreffen.

Angst und Motivation wirken sich auf die Gesamtleistung in der Fremdsprache aus. Diese haben emotionale Folgen wie Frustration, Unsicherheit, Verlust des Selbstwertgefühls, Verwendung von Abwehrstrategien und leichte Ermüdung (Cappa et al., 2012: 18; Melero Rodríguez, 2020: 10).

Tabelle 2. Konkrete Probleme der Dyslexie beim Fremdsprachenlernen (nach Cappa et al., 2012; Cappelli, 2021; Daloso, 2012; Gerlach, 2010, 2019a; Melero Rodríguez, 2020; Schneider & Crombie, 2003).

Sprachkompetenzen	Konkrete Probleme
<i>Lesen</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mangelndes Leseverständnis <ul style="list-style-type: none"> • Oberflächenverständnis ist die Fähigkeit, die grafischen Formen eines Textes zu dekodieren und sie mit den phonetischen Formen zu verknüpfen. • Tiefenverständnis umfasst höhere kognitive Prozesse. Es ist die Fähigkeit, die in einem Text enthaltenen Informationen auf verschiedenen Ebenen zu verstehen und zu verarbeiten. 2) Konzentration und Zeit: Lernende mit Dyslexie müssen sich beim Lesen sehr konzentrieren und benötigen dafür auch mehr Zeit, deshalb sind sie sehr langsam. 3) Geeignete Strategien: Sie verfügen oft nicht über geeignete Strategien zum Textverständnis.
<i>Schreiben</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Semantische und syntaktische Verarbeitung: Sie haben Probleme, sich Grammatikregeln zu merken und anzuwenden. 2) Rechtschreibung: Sie haben Schwierigkeiten, wenn sie Notizen oder Diktate schreiben müssen. Diese Schwierigkeiten äußern sich in der Auslassung von Buchstaben oder Silben sowie in der Verwechslung von Wörtern, Buchstaben und Buchstabenfolgen. 3) Textschreiben: In der schriftlichen Produktion haben sie Probleme mit dem Abrufen von Vokabeln und der Textorganisation.
<i>Hören</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Unterscheidung der Klänge: Die schlechte phonologische Bewusstheit kann manchmal das Hörverstehen erschweren.
<i>Sprechen</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Wortschatz: In der mündlichen Produktion ist ihr Wortschatz begrenzt und sie haben Schwierigkeiten, Wörter abzurufen. 2) Aussprache: Schwierigkeiten bei der Aussprache.

4 Dyslexie und Deutsch als Fremdsprache

Nachdem erklärt wurde, wie sich Dyslexie auf das Erlernen von Fremdsprachen auswirkt (siehe Abschnitt 3), soll jetzt die Aufmerksamkeit auf den spezifischen Fall von DaF gelenkt werden. Die Entscheidung, eine Studie über den speziellen Fall von DaF durchzuführen, wird dadurch begründet, dass es bisher wenig spezifische Forschung über Dyslexie und DaF gibt, vor allem im Hinblick auf die italienischsprachigen Lernenden. Die meisten Untersuchungen über Dyslexie und das Erlernen von Fremdsprachen beziehen sich auf das Englische. Wie gezeigt wurde, hat dieses jedoch ein anderes Rechtschreibsystem, sodass nicht die gleichen Regeln gelten. In der heutigen mehrsprachigen Gesellschaft ist das Erlernen von Fremdsprachen unerlässlich. Lernende mit Dyslexie sollen nicht vom Erlernen einer Fremdsprache bzw. Deutsch ausgeschlossen werden.

Mit 100 Millionen Muttersprachlern ist Deutsch die am häufigsten gesprochene Erstsprache in der Europäischen Union (Auswärtiges Amt, 2020). Darüber hinaus lernen weltweit etwa 15,4 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache (ebd.).

In Italien ist Deutsch neben Englisch, Französisch und Spanisch eine der am meisten gelernten Sprachen. Etwa 400.000 Lernende in italienischen Schulen lernen Deutsch, weitere 20.000 außerhalb von Bildungseinrichtungen (Atz et al., 2020). Zu den Beweggründen der Lernenden gehören kulturelles Interesse, Reisen in deutschsprachige Länder und internationale berufliche Perspektiven. Deutschlehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle und die Goethe-Institute tragen aktiv zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur in Italien bei (ebd.).

4.1 Herausforderungen für italienischsprachige DaF-Lernende mit Dyslexie

4.1.1 Deutsch und Italienisch: Ein sprachlicher Vergleich

Deutsch und Italienisch gehören beide zur indoeuropäischen Sprachfamilie. Es gibt jedoch zahlreiche Unterschiede in Phonologie, Morphologie, Wortschatz und Syntax. Im Folgenden werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und der italienischen Sprache kurz dargestellt; die Darstellung dient dazu, zu verstehen, welche Stärken und Schwächen italienische Muttersprachler beim Erlernen von DaF haben könnten.

Phonologie

Das Deutsche ist eher eine transparente Sprache, d. h. die Entsprechung zwischen Graphem und Phonem ist im Allgemeinen konsistent. Italienisch ist auch eine sehr transparente Sprache, denn es gibt 25 Phoneme, die durch 33 Grapheme dargestellt werden (Cappa et al., 2012: 16). Italienisch und Deutsch gehören zu den transparentesten indogermanischen Sprachen. Die hohe Transparenz ist sicherlich ein positiver Faktor für Lernende mit Dyslexie. Die Tabelle 3 zeigt einige Beispiele für die Entsprechung zwischen Graphem und Phonem im Deutschen und Italienischen.

Tabelle 3. Einige deutsche Phoneme, die auch im Italienischen vorkommen.

Graphem	Phonem	Beispiel	Graphem	Phonem	Beispiel
	/b/	bici		/b/	Ball
<d>	/ˈd/	dente	<d>	/ˈd/	Dach
<f>	/f/	fico	<f>	/f/	Fisch

Die Transparenz ist jedoch nicht uneingeschränkt. Auch im Deutschen kann ein einziges Phonem durch verschiedene Grapheme dargestellt werden, z. B. kann das Phonem /i/ als <i>, <ie>, <ih> oder <ieh> geschrieben werden. Andererseits gibt es Grapheme, die verschiedene Phoneme darstellen können, z. B. kann das <s> die Phoneme /z/, /s/ oder /S/ repräsentieren (Huneke & Steinig, 2010: 52). In der Tabelle 4 werden hingegen einige deutsche Phoneme dargestellt, die in der italienischen Sprache nicht vorhanden sind.

Tabelle 4. Deutsche Phoneme, die im Italienischen nicht vorkommen.

Phonem	Grafem	Beispiele
/ø:/	<ö>	schön
/y:/	<ü>	grün
/ç/	<ch>	ich
/x/	<ch>	Bach

Die Aussprache solcher Phoneme kann für Menschen mit Dyslexie besonders kompliziert sein, denn die geringe phonologische Bewusstheit (siehe Abschnitt 3.1.3) wirkt sich nicht nur auf die Rechtschreibung aus, sondern auch auf die Aussprache bestimmter Laute.

Morphologie

In Bezug auf die Morphologie ist einer der Hauptunterschiede das Genus der Substantive. Im Italienischen gibt es nur zwei Genera (Maskulinum und Femininum), im Deutschen dagegen drei (Maskulinum, Femininum und Neutrum). Im Deutschen gibt es keine eindeutige Regel für die Zuordnung des Genus eines Substantivs, sodass das Genus jedes Substantivs häufig auswendig gelernt werden muss. Dies ist für Lernende mit Dyslexie aufgrund von Gedächtnisschwierigkeiten noch problematischer (siehe Abschnitt 2.4.1). Ein weiterer wichtiger morphologischer Unterschied betrifft die Kasus und Deklinationen. Im Italienischen sind Kasus und Deklinationen praktisch nicht vorhanden (Reimann, 2017: 8), deswegen müssen sie auch auswendig gelernt werden. Ein anderer Punkt der Abweichung ist der Plural der Substantive. Während im Italienischen die Bildung des Plurals regelmäßig ist, gibt es im Deutschen mehrere Möglichkeiten, den Plural zu bilden und oft gibt es keine genaue Regel (Reimann, 2017: 6) Dies macht das Erlernen des Plurals deutscher Substantive zu einer zusätzlichen Herausforderung für italienische Lernende. Ein weiterer Unterschied ist die Position der Negation, die im Italienischen vor dem Verb steht, während sie im Deutschen danach kommt. Tabelle 5 zeigt ein Anwendungsbeispiel für morphologische Unterschiede.

Tabelle 5. Italienisch und Deutsch: Morphologische Unterschiede

Italienisch	Non vedo il bambino con i cani.
Deutsch	Ich sehe das Kind mit den Hunden nicht.

Syntax

Italienisch ist eine SVO-Sprache, d. h. die typische Wortstellung ist „Subjekt-Verb-Objekt“ (Günther & Remberger, 2014: 357). Das Deutsche hingegen ähnelt nur oberflächlich einer SVO-Sprache, bei der in den Hauptsätzen das Subjekt an erster Stelle steht. Nach Truckenbrodt (2014: 56) ist das Deutsche eine SVO-Sprache mit Verbzweitstellung (V2) Eigenschaften. V2 bezeichnet den Anfang eines Satzes, in dem zuerst ein Satzglied und dann das finite Verb steht (Truckenbrodt, 2014: 56). Im Italienischen ist die Wortstellung flexibler, d.h. die Regeln sind nicht so fest wie im Deutschen (Reimann, 2017: 13-14). Im Deutschen

werden Subjekt und Prädikat in einigen Situationen, z. B. in Fragen oder in Haupt- und Nebensätzen invertiert. Im Italienischen gibt es keine automatische Inversion (ebd.). Beide Sprachen verwenden Personalpronomen, aber im Italienischen kann das Pronomen weggelassen werden, da das Verb schon die Person ausdrückt. Diese Eigenschaft wird als Pro-Drop-Eigenschaft bezeichnet. Im Deutsch ist dies nicht möglich (Günther & Remberger: 352). Tabelle 6 zeigt die Flexibilität der italienischen Satzstruktur und die verschiedenen möglichen Wortstellungen. Die Klammern zeigen an, dass das Pronomen nicht obligatorisch ist.

Tabelle 6. Mögliche italienische Satzstrukturen

(Lui) va al parco nel pomeriggio	Nel pomeriggio (lui) va al Parco	Al parco (lui) va nel pomeriggio
*Er geht in den Park am Nachmittag	*Am Nachmittag er geht in den Park	*In den Park er geht am Nachmittag

Das Erlernen der Wort- und Verbstellung kann für Lernende von DaF eine Herausforderung darstellen. Günther und Remberger (2014: 362) erklären, dass italienische Deutschlernende besondere Schwierigkeiten mit der Verbzweitstellung haben. In einfachen deklarativen Sätzen wird das Verb oft zu weit nach hinten geschoben. Auch bei Nebensätzen, die mit *dass*, *ob*, *weil*, *wenn* usw. eingeleitet werden, gibt es Probleme. Die Lernenden setzen oft das finite Verb an die zweite Stelle, wie im Italienischen. Probleme bei der Wortstellung gibt es nicht nur bei der Verbstellung, sondern auch bei der Stellung von Negation und Adjektiven (ebd.).

4.1.2 DaF-Lernschwierigkeiten für Lernende mit Dyslexie

Zusätzlich zu den Schwierigkeiten, die alle Lernenden beim Erlernen der deutschen Sprache betreffen (Abschnitt 4.2), haben Lernende mit Dyslexie weitere Herausforderungen zu bewältigen. Tabelle 7 fasst die spezifischen Schwierigkeiten zusammen, die von Tucci (2013) und Tucci et al. (2013) untersucht wurden.

Tabelle 7. DaF-Lernschwierigkeiten für Lernende mit Dyslexie (nach Tucci, 2013:15-16; Tucci et al., 2013: 8-11)

Schwierigkeiten	Beschreibung
Spezifische Zeichen und Schriftart	Die Verwendung bestimmter Zeichen wie Umlaute (ä, ö, ü) und Scharfes-s (ß) kann problematisch sein. Schwierigkeiten können auch bei der Unterscheidung zwischen Graphemen wie <ie> und <ei> auftreten.

Konsonantengruppierungen	Wörter mit vielen Konsonanten, wie z.B. „schwimmst“, sind sowohl schwierig zu schreiben als auch auszusprechen. Das Vorkommen von kurzen Plosiven wie /c/, /p/, /t/ kann die Schwierigkeit erhöhen. Selbst gewöhnliche Wörter wie „heißt“ haben ungewöhnliche Grapheme wie das aspirierte <h> und den Diphthong <ei>.
Wortlänge	Deutsche Wörter können sehr lang oder zusammengesetzt sein, was die Leseschwierigkeiten erhöhen kann.
Lokale Präpositionen	Lokale Präpositionen können aufgrund unterschiedlicher Deklinationen und Verwendungen schwierig sein (insbesondere ist es schwierig, zwischen ähnlichen Präpositionen wie „auf“ und „über“ zu unterscheiden).
Personalpronomen und Verbstellung	Syntaktische Regeln, wie z.B. die obligatorische Verwendung von Personalpronomen und die Regeln für die Verbstellung, sind eine große Herausforderung.
Eigennamen	Die Wahl von Eigennamen kann sich auf das Textverständnis auswirken, deshalb sollten einfachere Namen bevorzugt werden. In einem Text mit fiktiven Figuren ist es besser, Namen mit Kombinationen wie KVKV (Konsonant + Vokal + Konsonant + Vokal) zu wählen, wie „Kaufmann“ oder „Feder“.

4.2 Inklusion beim DaF-Lernen: Materialien und Methoden

In diesem Abschnitt wird versucht, inklusive Methoden und Materialien zum DaF-Lernen für Lernende mit Dyslexie zusammenzufassen. Kormos et al. (2009) führten qualitative Interviews zu den Erfahrungen von Lernenden mit Dyslexie beim Fremdsprachenlernen durch. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmenden negative Erfahrungen mit dem Lernen in Gruppen hatten, während sie es sehr schätzten, wenn sie besondere Unterstützung erhielten, das Tempo an ihre Bedürfnisse angepasst wurde und die Erklärungen klar und strukturiert waren. Die Meinungen der Lernenden zeigen die große Bedeutung der Anwendung personalisierter Lehrstrategien beim Fremdsprachenunterricht. Noccetti und Cappelli (2018) haben die Wirksamkeit von Anpassungsstrategien in akademischen Kontexten getestet. Die Universität von Pisa hat einen Englischkurs für Studierende mit Dyslexie angeboten, in dem die Forscherinnen die Wirkung der Methoden und Materialien, die für Dyslexie geeignet sind, überprüfen konnten. Alle Studierenden haben bei den Prüfungen gut abgeschnitten: Dies bestätigt die Wirksamkeit der Anpassungsstrategien. Um Methoden und Materialien zu finden, die für Lernende mit Dyslexie geeignet sind, müssen zunächst die Bedürfnisse der

betreffenden Lernenden analysiert werden. Dies wurde in einer Studie von Alghabban und Hendly (2020) nachgewiesen: Die Anpassung des Lernmaterials an den individuellen Dyslexie-Typ ist signifikant für die Verbesserung der Leistungen der Lernenden.

Zur Analyse der Bedürfnisse gehört es, Daten über den Lernenden zu sammeln, ihn zu beobachten, gemeinsam didaktische Ziele zu definieren und möglicherweise Nachteilsausgleiche festzulegen (Daloiso, 2012: 104). Sobald diese Daten gesammelt wurden, kann über die besten Materialien und die beste Methode nachgedacht werden.

Lehrkräfte haben eine schwierige Aufgabe, da sie in der Lage sein müssen, mit den Unterschieden im Klassenzimmer umzugehen und gegebenenfalls *ad hoc* Unterrichtsaktivitäten für Lernende zu entwickeln (ebd). Da Dyslexie eine sehr spezifische Störung ist, ist es von grundlegender Bedeutung den Sprachlernstil der einzelnen Lernenden zu beobachten (Daloiso, 2012: 114-116). Außerdem müssen die Lehrkräfte eng mit der Familie der Lernenden zusammenarbeiten. Daloiso (2012: 134) unterstreicht die Bedeutung der „Mitverantwortung“ von Lehrkräften und Familie. Schließlich muss unabhängig von der vorgeschlagenen Methode oder dem Material immer bedacht werden, dass Lernende mit Dyslexie mehr Zeit brauchen und leichter müde als ihre Klassenkameraden werden. Einer der wichtigsten Grundsätze der integrativen Bildung ist die „Differenzierung“. Die Differenzierung im Unterricht bezieht sich auf die Anpassung von Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernmaterialien an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden. Nach dem Gesetz 170 (siehe Abschnitt 2.4.3) haben Lernende mit Dyslexie in Italien Anspruch auf vereinfachte Lehr- und Lernmaterialien. Diese Hilfe wird jedoch nicht von allen gut angenommen und führt oft zu Ablehnung (Daloiso, 2012: 147). Lehrkräfte haben daher eine schwierige Aufgabe, da sie auf die Bedürfnisse aller Lernenden eingehen und gleichzeitig ein inklusives Lernumfeld schaffen müssen.

4.2.1 Methoden und Materialien

Die Glottodidaktik bzw. die Fremdsprachedidaktik, hat verschiedene Methoden entwickelt, die für Lernende mit Dyslexie besonders geeignet sind. Da hier nicht alle in der Pädagogik entwickelten Methoden vorgestellt werden können, sollen im Folgenden vier Prinzipien vorgestellt werden, die sowohl für das Selbstlernen als auch für das Klassenzimmer grundlegend sind: „Organisation“, „Multisensorialität“, „Multimedialität“ und „Visualisierung“. Diese werden nun separat dargestellt, aber es ist klar, dass sich einige Aspekte dieser Prinzipien überschneiden.

Der erste Punkt, der berücksichtigt werden soll, ist die „Organisation“. Für Lernende mit Dyslexie ist es oft schwierig zu verstehen, was die Ziele des Sprachunterrichts sind. Aus diesem Grund wird empfohlen, den Lernenden systematischen Unterricht anzubieten. (Daloiso, 2012: 137). Die Ziele und Gliederung der Unterrichtsstunde sollten zu Beginn erklärt werden. Es ist auch wichtig, die Konzepte während der Unterrichtsstunde regelmäßig zu wiederholen. Nach der Unterrichtsstunde können die Lehrkräfte eine kurze Mind-Map mit den behandelten Themen erstellen. Diese Mind-Map kann auch von den Lernenden selbst erstellt werden (Daloiso, 2012:138). Lernende mit Dyslexie brauchen mehr Zeit zum Lernen. Es ist jedoch keine gute Lösung, ihnen einfach mehr Hausaufgaben zu geben. Eine Lösung könnte darin bestehen, den Unterricht mit einer Evaluationsaufgabe zu beenden, damit die Lernenden ihre eigenen Stärken und Schwächen einschätzen können (Daloiso, 2012:139).

Sprachlicher Input wird besser gelernt, wenn verschiedene Lernkanäle aktiviert werden (Daloiso, 2012: 139). Ein neues Wort wird also besser gespeichert, wenn es gehört, gesehen und mit konkreten Objekten in Verbindung gebracht wird, insbesondere bei Lernenden mit Dyslexie (ebd.). Dieser Ansatz wird als „multisensorisch“ bezeichnet. Multisensorische Techniken führen dazu, dass die Lernenden verschiedene Lernkanäle bzw. Sinne gleichzeitig nutzen. Dies hilft den Lernenden ihre Stärken besser zu verstehen (Schneider & Crombie, 2003: 16).

Eine der verschiedenen multisensorischen Methoden ist die *Total Physical Response* (TPR). Diese Methode basiert auf der Idee, dass der Spracherwerb durch Bewegungen unterstützt wird. Asher (1969) hat beobachtet, dass die Interaktionen, die kleine Kinder mit ihren Eltern haben, verbale und körperliche Aspekte kombinieren. Kleine Kinder, die ihre L1 erwerben, reagieren erst körperlich auf die Kommunikation mit ihren Eltern (ebd.). Bei dieser Methode werden die Lernenden daher aufgefordert, körperlich auf Handlungen zu antworten (ebd.). Lernende zu früh zum Sprechen aufzufordern, kann zu Frustration und damit zum Verlust der Motivation führen (Gabrieli C. & Gabrieli R., 2008: 30). Es können verschiedene Arten von Aktivitäten vorgeschlagen werden, um TPR zu aktivieren. Oelschläger (2017) schlägt verschiedene Theateraktivitäten vor, darunter „Birgit sagt“ (S.70). Bei dieser Aktivität müssen Lehrkräfte eine Tätigkeit laut aussprechen und dabei den Imperativ verwenden (z.B. „Iss die Nudeln!“): Die Lernenden müssen diese nachmachen. Es gibt mehrere Variationen, die je nach Lernbedarf abgewechselt werden können.

Die Forschung (z.B. Degirmenci, et al., 2020; Rauschenberger et al., 2019; Jing & Chen, 2017) zeigt die Wirksamkeit von „multimedialer Technologie“ bei der Unterstützung von Lernenden mit Dyslexie. Schon Schneider und Crombie (2003: 80) erklären, dass Technologien sehr wichtig für Lernenden mit Dyslexie sind, weil diese ihnen ermöglichen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Laut Daloiso (2012: 142) sind die Technologien nicht nur ein empfohlenes, sondern ein absolut notwendiges Element beim Erlernen von Fremdsprachen. Heutzutage gibt es immer mehr Software, Programme und Apps, die Lernenden bei verschiedenen Aufgaben unterstützen. Um nützlich zu sein, müssen solche Technologien allerdings zugänglich sein, d.h. einfach zu benutzen, flexibel und interaktiv. Außerdem müssen sie die Arbeit der Lehrkräfte ergänzen und nicht ersetzen (Daloiso, 2012: 143).

Lernende mit Dyslexie haben Schwierigkeiten, mit abstrakten Konzepten zu arbeiten. Einige Studien (z.B. Bacon & Handley, 2010, 2014; Dosi & Dolaptsoglou, 2020) haben erklärt, wie wichtig die „Visualisierung“ für Lernenden mit Dyslexie ist. Im DaF-Unterricht ist es wichtig, physische und greifbare Objekte zu integrieren. Dies ist kein neues Konzept. Maria Montessori führte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Methode der „Psychogrammatik“ ein. Diese Methode basiert auf der Idee, dass es notwendig ist, abstrakte Konzepte, wie z.B. grammatikalische Strukturen, in konkrete Objekte zu verwandeln, um sie besser zu verstehen (Imbrogno, 2021: 198-199). Diese Technik hilft den Lernenden, die abstrakten grammatikalischen Regeln, wie den Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ, konkret zu veranschaulichen. Neben der Assoziation zwischen Symbolen und Farben verwendet die Montessori-Psychogrammatik auch Märchen oder Geschichten: Dies dient dazu, einen Bezugskontext zu schaffen (ebd.). Zu den Konkretheitsstrategien gehört die Verwendung verschiedener Farben, die den Lernenden helfen können, ihre Aufmerksamkeit besser auf eine Aufgabe zu richten und Unklarheiten zu überwinden (Daloiso, 2012: 140). Das Prinzip der Visualisierung ist Teil der multisensorischen Methoden.

Lernende mit Dyslexie können Schwierigkeiten bei der Verwendung von Lern- und Lehrmaterialien haben. Da der Schwerpunkt dieser Materialien oft auf „grafisch-stilistischen Aspekten“ liegt und die Zugänglichkeit des Inhalts durch Probleme bei der Lesbarkeit und der Textorganisation beeinträchtigt wird. Bei der Erstellung von Lernmaterialien für Lernende mit Dyslexie müssen zwei grundlegende Aspekte berücksichtigt werden: wie die Materialien präsentiert werden (sowohl grafisch als auch inhaltlich) und welche Art von Materialien verwendet werden. Laut Daloiso (2014: 46) sollten bei der Erstellung der Lernmaterialien die

spezifischen Probleme der Lernenden mit Dyslexie bei der Nutzung dieser Materialien berücksichtigt werden. Aus diesem Grund schlägt Daloiso (ebd.) vor, dass eine „grafische und stilistische Anpassung“ sowie eine „inhaltliche Neustrukturierung“ und eine „Neugestaltung von Sprachübungen notwendig“ sind.

4.2.2 Grafische und stilistische Aspekte

Lernende mit Dyslexie können Schwierigkeiten bei der Verwendung von Sprachlernmaterialien haben, da der Schwerpunkt oft auf der Grafik liegt und die Zugänglichkeit des Inhalts durch Probleme bei der Lesbarkeit und der Textorganisation beeinträchtigt wird (Daloiso, 2014: 47). Die *British Dyslexia Association* (2023) hat einen Leitfaden (*Dyslexia Style Guide*) für schriftliche Texte erstellt. Der *Dyslexia Style Guide* erklärt detailliert, welche Schriftarten, Farben, Layouts und Schreibstile verwendet werden sollten. Dieser Leitfaden ist für die Erstellung von inklusiven Lern- und Unterrichtsmaterialien unerlässlich. Tabelle 8 zeigt nur einige der wichtigsten Punkte.

Tabelle 8. Zusammenfassung der wichtigsten Punkte aus dem Dyslexia Style Guide (nach British Dyslexia Association, 2023).

Schwierigkeiten	Beschreibung
Lesbare Schriftarten	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftart: serifenlose Schriftart wie Arial oder Tahoma, bei der die Buchstaben weniger gedrängt sind. • Schriftgröße: 12-14 Punkte. • Zeilenabstand: 1,5
Überschriften und Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Überschriften: Schriftgröße, die mindestens 20% größer ist als der normale Text. • Formatierungswerkzeuge: für Textausrichtung, Blocksatz, Einzüge, Listen, Zeilen- und Absatzabstände zur Unterstützung von Nutzern assistiver Technologien. • Layout (in Word): Zusätzlicher Abstand vor und nach Überschriften und zwischen Absätzen; Hyperlinks in einer anderen Schriftart als normaler Text.
Farbe	<ul style="list-style-type: none"> • Farbe: dunkler Text auf hellem Hintergrund, Grün und Rot/Rosa vermeiden, da diese Farben für Menschen mit Farbsehschwächen schwierig sind. • Hintergründe: einfarbige Hintergründe, guter Kontrast zwischen Hintergrund und Text, Alternativen zu weißen Hintergründen (Weiß kann zu grell wirken). • Druck: lieber mattes Papier als glänzendes. Das Papier sollte dick genug sein, damit die andere Seite nicht durchscheint.
Layout	<ul style="list-style-type: none"> • Text linksbündig ausrichten (ohne Blocksatz). • Mehrspaltiger Satz (wie in Zeitungen): zu vermeiden. • Kurze und einfache Sätze: 60 bis 70 Zeichen.

	<ul style="list-style-type: none"> • Leerraum: Um Unordnung in der Nähe des Textes zu beseitigen und zusammenhängende Inhalte zu gruppieren. • Abschnitt: Den Text durch regelmäßige Abschnittsüberschriften in langen Texten aufteilen und ein Inhaltsverzeichnis einfügen.
Schreibstil	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache: einfach und klar, Verwendung von Alltagswörtern, aktiver Sprachgebrauch und Aufzählungslisten (wenn möglich). • Bilder: zur Unterstützung des Textes (z.B. Flussdiagramme, Piktogramme und Diagramme). • Vermeidung von: doppelter Verneinung, Fachjargon und Abkürzungen (bei erstmaliger Verwendung immer die erweiterte Form angeben).

Zusätzlich zu den soeben erwähnten Aspekten empfiehlt der *Dyslexia Style Guide* von 2014 bei Dateien in Word auf die Überprüfung der Lesbarkeit zu achten (British Dyslexia Association, 2014). Die Möglichkeit, einen Text in ein elektronisches Format für Textlesesoftware zu konvertieren, ist unerlässlich. Ebenso wichtig ist es, zu prüfen, ob die Texte angemessen strukturiert sind, damit sie von einer solchen Software gelesen werden können.

4.2.3 Materialauswahl und -struktur

Das Ziel des Sprachenlernens ist es, verschiedene Sprachkenntnisse zu entwickeln. Die Lehrbücher reichen an Aktivitäten und es ist für die Lernenden nicht immer klar, was die Lernziele sind. Daloiso (2014: 52) schlägt vor, das Lehrmaterial durch metakognitive Elemente zu ergänzen, einschließlich eines ausdrücklichen Hinweises auf die Lernziele und einer abschließenden Selbstevaluation. Aufgrund der Schwierigkeiten, sich Informationen schnell zu merken und abzurufen, brauchen Lernende mit Dyslexie spezifische Unterstützung.

Die Pädagogikforschung unterstreicht den Wert von Mind-Maps als Instrument zur Unterstützung (Fogarolo & Guastavigna, 2013 zitiert nach Daloiso, 2014: 19; Gerlach, 2019a: 72). In Schulbüchern werden oft Vokabellisten in alphabetischer Reihenfolge oder abstrakte Grammatikerklärungen präsentiert. Diese Methoden erfordern eine analytische und dekontextualisierte Art des Lernens und sind für Lernende mit Dyslexie nicht geeignet. Lernende mit Dyslexie haben Schwierigkeiten, sich die alphabetische Reihenfolge zu merken und ihr Lernstil basiert auf dem visuellen und nicht auf dem verbalen Kanal (Daloiso, 2014: 53). Daloiso (2014: 53) und Gerlach (2019a: 72) empfehlen daher, Wörter nach ihrer semantischen Bedeutung zu ordnen. Darüber hinaus können Bilder (für konkrete Bedeutungen) und semantische Netze (für Wörter, die Dynamik ausdrücken, wie z.B. Verben)

verwendet werden. Abbildung 1, die ich selbst erstellt habe, ist ein Beispiel für eine Mind-Map, um Vokabeln zu lernen.

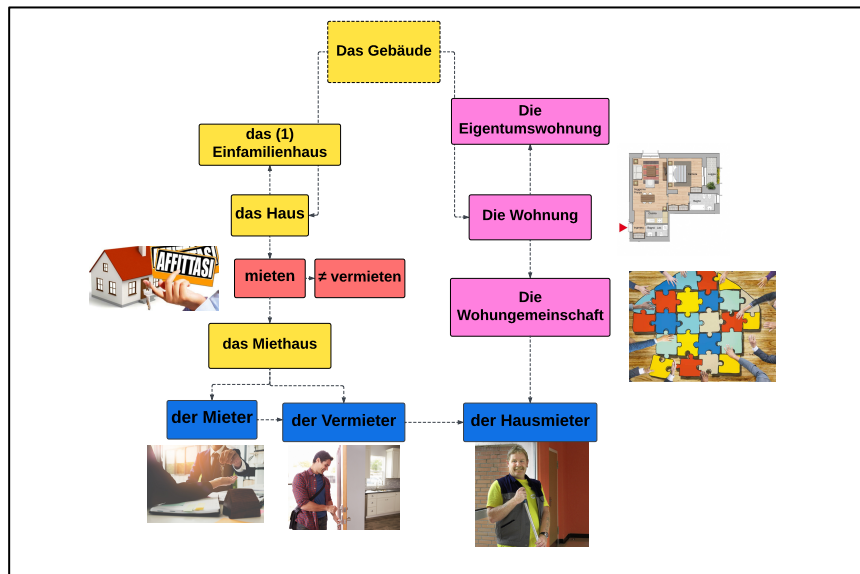


Abb. 1. Semantisches Netzwerk mit Bildern zum Thema „Wohnen“ (erstellt mit Lucidchart).

Das Bild zeigt auch die Verwendung von Farben (rot, gelb und rot) zur Unterscheidung der grammatikalischen Kategorien.

Schließlich spielt auch die Authentizität eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen und damit bei den Materialien. Kaltseis (2021) untersuchte in seiner empirischen Studie die Verwendung von authentischem Material in Bezug auf die Motivation der Lernenden. Die Ergebnisse zeigen, dass authentische Materialien für die Lernenden motivierender sind. Obwohl diese Studie auf Lernenden basiert, die keine Dyslexie haben, sollte diese Argumentation bei Lernenden mit Dyslexie valid sein, da Lernende mit Dyslexie mehr Motivation und Kontext zum Lernen benötigen.

5 Material und Methode

5.1 Fragestellung

Das Ziel dieser Studie ist es, den Lernprozess der DaF-Lernende mit Dyslexie zu untersuchen. In der vorliegenden Masterarbeit werden die folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- 1) Welche Art von Sprachschwierigkeiten haben Lernende beim DaF-Lernen?
- 2) Welche emotionalen Faktoren begleiten die Lernenden beim DaF-Lernen?
- 3) Welche Rolle spielen die inklusiven Technologien, Lernmaterialien sowie Methoden im Lernprozess nach Meinung der Lernenden?

5.2 Datenerhebung

Obwohl es hier nicht möglich sein wird, eine detaillierte Analyse vorzulegen, spielte das gesammelte Material eine wesentliche Rolle für das Verständnis der Forschungsfrage. Das Material für diese Studie besteht aus Einstufungstests, Teilnehmerinterviews, den individuellen Lernplänen der Teilnehmenden, 5 Einzelunterrichtsstunden für alle Lernenden und einer Abschlussevaluation.

5.2.1 Einstufungstest

Um das Sprachniveau der Lernenden zu ermitteln, wurde für jede Klassenstufe ein Test vorbereitet. Die Themen der Tests sind für jede Klassenstufe unterschiedlich, der Aufbau ist jedoch derselbe. Die Einstufungstests richten sich nach den Lehrplänen, die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt wurden. Aus Kapazitätsgründen wird im Folgenden nur die allgemeine Struktur des Tests dargestellt; einen detaillierten Einblick in den Test bietet der Anhang 1.

Der Test gibt einen Überblick über die Sprachkenntnisse der Lernenden und dient der Verfasserin dazu, die kritischen Bereiche und Stärken zu identifizieren. Der Test ist in zwei Teile gegliedert: einen Teil, in dem die Richtlinien von der *Dyslexia British Association* (2023) (siehe Tabelle 8) befolgt werden und einen Teil, in dem diese nicht befolgt werden. Ziel dieses Unterschieds ist es, die Auswirkungen des *dyslexiefreundlichen Ansatzes* zu bewerten. In dem ersten Teil werden die Fragen in der Schriftgröße 14 mit einem Zeilenabstand von 1,5 und in der OpenDyslexic-Schriftart geschrieben. Darüber hinaus sind

die Übungsaufgaben auf Italienisch verfasst und für jede Übung ist ein Beispiel in grüner Schrift angegeben nach den Leitlinien des MIUR (2011: 19-20). Der erste Teil enthält Übungen zu Grammatik, Rechtschreibung, Textverständnis und schriftlicher Produktion. Der Test beginnt mit einer Übung, bei der die Lernenden ihre drei Lieblingswörter auf Deutsch aufschreiben sollen. Der didaktische Zweck dieser Übung besteht darin, die Lernenden mit einem bekannten Inhalt vertraut zu machen, um ihnen die Ängste vor der Prüfung zu nehmen. Der zweite Teil des Tests besteht aus einigen Grammatik- oder Vokabelübungen, die nicht den Richtlinien entsprechen.

5.2.2 Interview

Die Interviews wurden im Herbst 2023 online per Videoanruf durchgeführt. Jedes Interview dauerte etwa 50 Minuten. Aus ethischen Gründen wurden die Interviews nicht aufgezeichnet, sondern die Antworten wurden in Echtzeit von mir während des Interviews notiert. In den Interviews wurde nach den Interessen, Erfahrungen, dem Lernstil, der Selbsteinschätzung, der Motivation und den Ängsten der Lernenden gefragt. Diese Daten sind entscheidend für ein besseres Verständnis, da sie in den Lehrplänen der einzelnen Lernenden nicht vorkommen. Die Kernpunkte des Interviews werden hier wiedergegeben, die vollständige Struktur ist im Anhang 2 zu finden. Jedes Interview ist in sieben Abschnitte unterteilt:

1. Demografische und grundlegende Informationen: einführende Fragen, um grundlegende Informationen zu sammeln, wie die besuchte Klasse und wie lange die Teilnehmenden (TN) Deutsch lernen.
2. Meinungen und Vorlieben: erforscht die persönlichen Meinungen der TN über die deutsche Sprache.
3. Selbstbewertung: untersucht die Stärken und Schwächen der TN. Die TN müssen sich selbst einschätzen.
4. Lernmethoden und Unterrichtsmaterialien: untersucht einerseits die Methoden und Hilfsmittel, die die Lernenden zum Erlernen der deutschen Sprache zu Hause einsetzen und andererseits die von den Lehrkräften bereitgestellten Lehrmaterialien im Unterricht.
5. Stärken und Schwächen: Den TN werden 5 Tabellen für die verschiedenen Sprachfertigkeiten (Lesen, Grammatik, Verstehen, Sprechen, Schreiben) vorgelegt. Für jede Sprachfertigkeit gibt es Unterkategorien: Beispielsweise werden beim „Lesen“ Fragen zu den Fähigkeiten „Vorlesen“, „Verstehen eines Textes“ und „Beantworten von Fragen“ gestellt. Die TN wurden gebeten, sie auf einer 5-stufigen Skala von „sehr leicht“

bis „sehr schwer“ zu bewerten (siehe Anhang 2). Die Antworten wurden für die Datenanalyse in numerische Werte (von 1 bis 5) umgewandelt.

6. Angst: untersucht mögliche Ängste, die die TN beim Lernen und im Unterricht empfinden. Zur Analyse der Angst wurden den Teilnehmenden fünf Fragen gestellt, welche jeweils von „keine Angst“ bis „starke Angst“ bewertet werden konnten (siehe Anhang 2). Die Bewertungen wurden in numerische Werte umgewandelt, wobei „keine Angst“ den Wert 1 und „starke Angst“ den Wert 5 erhielt.
7. Wünsche und Erwartungen: Die TN können ihre Wünsche bezüglich der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse äußern.

5.2.3 Individuelle Lernpläne

Der individuelle Lernplan ist ein Dokument, das für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf erstellt wird. Dieses Instrument zielt darauf ab, personalisierte Unterstützung zu bieten, um effektives und integratives Lernen für jeden Lernenden zu gewährleisten. Der individuelle Lernplan wurde in Italien mit dem Gesetz 170/2010 eingeführt. In den individuellen Lernplänen der Lernenden mit Lernstörungen müssen alle Unterrichtsstrategien einbezogen werden, die das Erlernen von Fremdsprachen ermöglichen (MIUR, 2011: 19-20). Aus Gründen des Datenschutzes werden die vollständigen Lernpläne hier nicht dargestellt. Allerdings wird bei der Vorstellung der Teilnehmenden auf die Informationen der Lehrpläne verwiesen (Abschnitt 6.4).

5.2.4 Individuelle Unterrichtsstunden

Die Lernenden haben zwischen Oktober 2023 und März 2024 an fünf individuellen Online-Unterrichtsstunden teilgenommen. Das Hauptziel der Sitzungen war es, die Teilnehmenden mit innovativen Lehrmethoden für das Lernen zu Hause vertraut zu machen und die Effektivität dieser Methoden zu bewerten. Für jede Sitzung wurden Materialien vorbereitet und den Teilnehmenden wurden verschiedene Methoden gezeigt, die sie anwenden konnten.

Die individuellen Unterrichtsstunden sind die Hauptkomponente der Studie, weil sie einen Überblick über den Lernprozess der Lernenden mit Dyslexie geben. Allerdings haben diese Unterrichtsstunden auch ihre Grenzen. Erstens war es schwierig, die Lernenden zur regelmäßigen Teilnahme zu bewegen. Zum anderen war die Zeit für die Durchführung der

Unterrichtssitzungen begrenzt. Die fünf Stunden sind nicht ausreichend, um die Wirksamkeit der vorgeschlagenen Methoden vollständig zu bewerten. Die Unterrichtsstunden dauern maximal 60 Minuten und sind in vier Abschnitte gegliedert:

- 1) Aufwärmen (Spielen, kreative Aktivitäten usw.)
- 2) Vorstellung der Unterrichtsziele
- 3) Hauptaktivität (die sich je nach Thema ändert)
- 4) Abschlussreflexion und Fragen

Die Struktur der Unterrichtsstunden basiert auf den Studien von Dosi und Dolaptsoglou (2020), Gabrieli C. und Gabrieli R. (2008) und den Richtlinien von Tucci (2013) und Daloiso (2012, 2014), sowie auf der gesamten Theorie, die ab Abschnitt 4.3 bis 4.4.1.1 vorgestellt wird.

Um Daten systematisch zu sammeln, wurde ein Beobachtungsbogen erstellt. Der Beobachtungsbogen basiert auf dem von der Website *AlphaPROF* bereitgestellten Bogen. *AlphaPROF* ist ein Projekt für kostenlose Online-Fortbildungen für (angehende) Lehrkräfte, LRS-Förderkräfte und engagierte Leseförderkräfte. Der Beobachtungsbogen (siehe Anhang 3) wurde entwickelt, um die sprachlichen Fähigkeiten, die Einstellungen und die emotionale Kompetenz der Lernenden mit Dyslexie während des DaF-Unterrichts zu bewerten. Die Sprachkenntnisse werden anhand verschiedener Kategorien wie Vorlesen, Aussprache, Sprechen, Hörverstehen, Verstehen von schriftlichen Texten, Rechtschreibung, Grammatikkenntnisse, Wortstellung und Wortschatzverwendung bewertet. Es wird auch Platz gelassen, um bestimmte grammatikalische Probleme zu benennen. Die Einstellung und die emotionalen Fähigkeiten werden anhand von Kategorien wie Angst, Unsicherheit, Organisation, Interesse, Motivation und Aufmerksamkeit bewertet. Die Bewertung basiert auf einer 4-stufigen Skala, die von „++“ (sehr gut) bis „-“ (sehr schlecht) reicht.

5.2.5 Abschlussevaluation

Der Evaluationsprozess ist sehr wichtig für die Verbesserung des Unterrichts (Helmke et al., 2012: 180-183) sowie der Lern- und Lehrmaterialien. Die kurze Abschlussevaluation wurde Ende März 2024 durchgeführt, um das Feedback der Lernenden zur Qualität der einzelnen Unterrichtsstunden, der Methode, usw. zu erhalten. Der Evaluierungsfragebogen wurde in Anlehnung an den Fragebogen von Kempfert und Rolff (2005: 152; 2018: 135, 142-144) erstellt.

Der Fragebogen besteht aus 10 kurzen geschlossenen Fragen auf Italienisch, die in der ersten Person geschrieben sind. Die deutsche Version des Fragebogens ist in Anhang 4 zu finden. Kempfert und Rolff (ebd.) verwenden eine 4-Punkte-Skala zwischen „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“, allerdings hätte die italienische Übersetzung nicht die gleiche Bedeutung, weshalb eine 5-Punkte-Skala zwischen „absolut ja“ und „absolut nein“ gewählt wurde. Der Fragebogen wurde den Lernenden über einen *Google-Form* zugeschickt. Die Abschlussevaluation ist anonym. Dies ist einerseits eine Einschränkung, weil die Antworten nicht den einzelnen Teilnehmenden zugeordnet werden können. Andererseits ermöglicht eine anonyme Evaluation den Lernenden sich freier auszudrücken.

5.3 Methode

Für diese Untersuchung wurde eine *Mixed-Methods* (quantitative und qualitative) verwendet, um der Komplexität der Datenerhebung Rechnung zu tragen. Die Verwendung mehrerer Methoden, Quellen oder Forschungsperspektiven kann die Zuverlässigkeit der Ergebnisse erhöhen. Triangulation ist jedoch nicht immer gleichbedeutend mit Validität (Settinieri et al., 2014: 50-51). Die Verwendung verschiedener Daten und Methoden in dieser Studie wurde aufgrund des spezifischen Kontexts gewählt (Dörnyei, 2007: 24-47)

In der Dyslexiebewertung spielen qualitative Daten eine wesentliche Rolle bei der Erfassung verschiedener Aspekte wie Sprachschwierigkeiten und emotionale Reaktionen (Zambo, 2004). Sie liefern klare Daten über die Leistungen und Schwierigkeiten des Einzelnen. Der qualitative Ansatz ist jedoch ebenfalls sehr wichtig. Dyslexie ist kontextabhängig: Dies bedeutet, dass sich die Symptome und Schwierigkeiten auf unterschiedliche Weise manifestieren und durch umweltbedingte, persönliche und situative Faktoren beeinflusst werden können. Eine qualitative Analyse ermöglicht es, die subjektiven Erfahrungen besser zu verstehen. Die quantitative Analyse wird verwendet, um die Leistung der Teilnehmenden bei Einstufungstests zu bewerten sowie die Antworten in Interviews, Bewertungsfragebögen und Abschlussevaluationen zu analysieren. Der qualitative Ansatz dient als Ergänzung zur quantitativen Analyse, um die Daten besser interpretieren zu können. Dieser Ansatz ermöglicht eine eingehende Erforschung der Erfahrungen, Wahrnehmungen und Herausforderungen und liefert ein detailliertes Verständnis der Lern- und Lehrprozesse sowie ein umfassendes Bild des betrachteten Phänomens. Die zwei Ansätze wurden nicht nur einzeln verwendet, sondern integriert, um ein vollständiges und genaues Bild zu erhalten

5.4 Untersuchungskontext

In diesem Abschnitt werden die Teilnehmenden² und die Schule der Untersuchung vorgestellt. An dieser Untersuchung haben 10 Lernende mit Lernstörungen teilgenommen. Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe ist nicht notwendig, da das Ziel dieser Arbeit nicht ist, Unterschiede zwischen Lernenden mit und ohne Dyslexie zu überprüfen. Die Teilnehmenden sind zwischen 14 und 18 Jahre alt und besuchen ein Gymnasium (das Gymnasium entspricht den Klassenstufen 9 bis 13). Die Schule ist eine öffentliche Schule in Italien mit einem internationalen Profil. Deutsch ist der Schwerpunkt der Schule und es werden drei Optionen für den Deutschunterricht angeboten:

- 1) Traditionell (Klasse C und F): 4 Stunden Deutschunterricht pro Woche. Zwei Unterrichtsstunden werden immer von der muttersprachlichen Lehrkraft unterrichtet.
- 2) Deutsch-Profil-Schulen (Klasse B): In den 9. und 10. Klassen 10 Stunden deutschsprachiger Unterricht pro Woche (4 Stunden Deutsch und jeweils 2 Stunden Erdkunde, Musik und Geschichte auf Deutsch). In den 11., 12. und 13. Klassen 9 Stunden deutschsprachiger Unterricht pro Woche (5 Stunden Deutsch und jeweils 2 Stunden Erdkunde und Musik auf Deutsch). Erdkunde, Musik und Geschichte werden von der muttersprachlichen Lehrkraft unterrichtet.
- 3) Deutsch als Zusatzfach (Sektion D): 3 Stunden Deutsch pro Woche in der 9. und 10. Klasse und 2 Stunden in der 11., 12. und 13. Klasse. Eine Unterrichtsstunde wird immer von der muttersprachlichen Lehrkraft unterrichtet.

Für jeden Teilnehmenden wurde ein Profil erstellt, um die spezifische Situation der einzelnen Lernenden besser zu verstehen. Diese Profile sind das Ergebnis der Interviews und der individuellen Lehrpläne. Für ein besseres Verständnis der Diagnosen wird auf die ICD-10-GM (BfArM, 2024) verwiesen. In den Tabelle 9 und 10 werden die Daten aus den Interviews und die individuellen Lernpläne zusammengefasst.

² Alle Teilnehmenden haben freiwillig an der Forschung teilgenommen und haben der Verarbeitung ihrer Daten im Einklang mit den Bestimmungen der europäischen Verordnung 2016/679 zugestimmt. Außerdem wurden alle Daten in Übereinstimmung mit der Verordnung gespeichert und verarbeitet.

Tabelle 9. Persönliche und diagnostische Daten von den Teilnehmenden (TN)

TN	Alter	Klasse	Diagnose	Lernt Deutsch seit
TN1	14 Jahre	9D	Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten (F81.3).	der 9. Klasse
TN2	15 Jahre	10C	Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81)	der 9. Klasse
TN3	15 Jahre	10B	Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.8)	der 9. Klasse
TN4	16 Jahre	11F	F81	der 9. Klasse
TN5	16 Jahre	11F	F81.3	der 9. Klasse
TN6	16 Jahre	11D	Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet (F81.9).	der 1. Klasse
TN7	16 Jahre	12F	F81.9	der 9. Klasse
TN8	17 Jahre	12B	Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F80), Isolierte Rechtschreibstörung (F81.1) und F81.3	der 9. Klasse
TN9	17 Jahre	12B	F81.3	der 6. Klasse
TN10	18 Jahre	13F	Lese- und Rechtschreibstörung (F81.9)	der 9. Klasse

Tabelle 10. Daten über Meinungen, Erfahrungen und Bewusstsein der Stärken und Schwächen

TN	Meinungen über Deutsch	Erfahrung mit Deutsch	Bewusstsein Schwächen	Bewusstsein Stärken
TN1	Er mag Deutsch. Er will einen Austausch in Deutschland machen.	Keine Erfahrung außerhalb des schulischen Kontextes.	Nein	Ja
TN2	Er mag Deutsch nur teilweise.	Keine Erfahrung außerhalb des schulischen Kontextes.	Ja	Nein
TN3	Er mag Deutsch.	Er hat einen Austausch in Deutschland gemacht und hat deutsche Freunde. Seine Großmutter kann Deutsch und hilft ihm beim Lernen.	Ja	Nein
TN4	Er mag Deutsch nur teilweise.	Keine Erfahrung außerhalb des schulischen Kontextes.	Nein	Ja
TN5	Sie mag Deutsch überhaupt nicht.	Sie nimmt eine Stunde pro Woche Nachhilfeunterricht.	Ja	Nein
TN6	Sie mag Deutsch.	Sie war mit der Schule in Deutschland für eine Woche.	Ja	Nein

TN7	Sie mag Deutsch nur teilweise	Keine Erfahrung außerhalb des schulischen Kontextes.	Ja	Nein
TN8	Sie mag Deutsch nur teilweise	Sie hat drei Monate in einer Gastfamilie in Deutschland verbracht.	Ja	Nein
TN9	Er mag Deutsch eher nicht	Er hat an 2 Sprachaufenthalten mit der Schule in Deutschland teilgenommen. Wichtig: Er ist zweisprachig aufgewachsen Italienisch/Spanisch.	Nein	Nein
TN10	Sie mag Deutsch nicht	Sie hat mal zwei Wochen bei einer Gastfamilie in Deutschland verbracht.	Ja	Nein

6 Analyse

Die Analyse gliedert sich in drei Hauptbereiche: die Charakterisierung der Teilnehmenden, die Beobachtung ihrer Leistungen während der Unterrichtsstunden und die Auswertung ihrer Abschlussevaluationen. Jeder dieser Bereiche bietet Einblicke in verschiedene Aspekte der Lernsituation und ermöglicht es, gezielt auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Durch die Analyse der Daten werden nicht nur individuelle Stärken und Schwächen der Teilnehmenden sichtbar, sondern auch allgemeine Trends und Muster.

6.1 Die Teilnehmenden

Die Analyse der Profile der Lernenden beginnt mit dem Einstufungstest, der einen ersten Überblick über das Sprachniveau der Lernenden bietet. Anschließend werden verschiedene Verhaltensaspekte wie Ängste, Motivationen und Interessen untersucht. Danach werden die Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, die Lernstile, die Nutzung von Materialien und Technologien berücksichtigt. Wie bereits im Vorfeld erwähnt, ist es bei Lernstörungen besonders wichtig, die Situation und Fähigkeiten der Teilnehmenden einzeln zu begutachten. Eine derartige individuelle Analyse wurde für diese Untersuchung durchgeführt. Was in den folgenden Abschnitten präsentiert wird, sind in erster Linie das Gesamtbild und die durchschnittlichen Ergebnisse, die sich aus den individuellen Analysen ergeben.

6.1.1 Einstufungstests

Die Ergebnisse der Einstufungstests sind in Tabelle 11 zusammengefasst.

Tabelle 11. Ergebnisse der Einstufungstests, geordnet nach Schulklasse der Teilnehmenden

TN	Klasse	Ergebnis	häufigste Fehler
TN1	9D	76%	keine vorherrschenden Fehler
TN2	10C	95%	Fast keine Fehler
TN3	10B	90%	Fast keine Fehler
TN4	11F	65%	Verwendung Akk.\Dat, mangelndes Leseverständnis
TN5	11F	26%	Rechtschreibung, Verwendung Akk.\Dat, mangelndes Leseverständnis
TN6	11D	71%	Rechtschreibung, Verwendung Akk.\Dat.
TN7	12F	41%	Nebensätze, Präpositionen, Wortstellung
TN8	12B	78%	Nebensätze, Wortstellung
TN9	12B	63%	Nebensätze, Präpositionen, Wortstellung
TN10	13F	40%	Nebensätze, Passivsätze, Verben

Die Mehrheit der Teilnehmenden (7 von 10) erzielt im Einstufungstest solide Ergebnisse.

Nur 3 der Teilnehmenden erreichten im Einstufungstest weniger als 50 %.

In den Klassenstufen 9 und 10 gibt es keine spezifischen Fehler, die signifikant vorherrschen. Bei den Teilnehmenden der 11. Klasse ist der häufigste Fehler die fehlerhafte Verwendung von Akkusativ und Dativ, gefolgt von Rechtschreibfehlern und mangelndem Leseverständnis. In Klasse 12 treten Fehler vor allem bei Präpositionen und Wortstellung sowie bei Nebensätzen auf. Letzteres ist auch ein wiederkehrender Fehler in der 13. Klasse, wobei auch Fehler bei Passivsätzen und Verben auftreten. Die größten Schwierigkeiten gibt es im Allgemeinen bei der Grammatik. In den Tests der Lernenden der 9. und 10. Klassen gab es auch wenig Grammatikfragen und vielleicht deshalb auch wenig Fehler.

Außerdem sind die Fehlerarten bei Lernenden derselben Jahrgangsstufe oft ähnlich. In der Klassenstufe 11 ist es der Gebrauch von Kasus, in der Klassenstufe 12 der Einsatz von Nebensätzen und in der Klassenstufe 13 die Präpositionen und die Deklination des Adjektivs.

6.1.2 Interessen, Motivation und Ängste

Um die Motivation zu beurteilen, muss zunächst einmal geklärt werden, inwieweit überhaupt ein Interesse an Deutsch als Schulfach besteht. Die Daten in der Abbildung 2 zeigen, dass die Beliebtheit dieses Fachs begrenzt ist: Nur 27% der Teilnehmenden geben an, Deutsch zu mögen. Weitere 37% mögen Deutsch nur teilweise, während für zwei Gruppen von je 18% das Interesse entweder gering oder überhaupt nicht vorhanden ist.

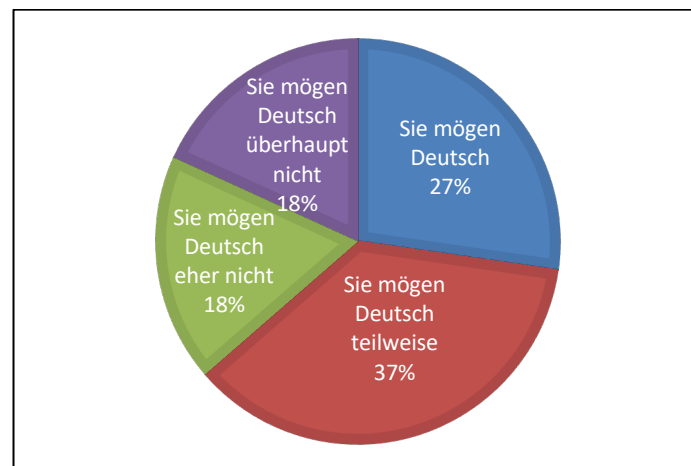


Abb. 2. Beliebtheit der deutschen Sprache

Höhere Angstwerte wurden insbesondere angehend Klassenarbeiten (Durchschnitt: 2,9) und mündlichen Prüfungen (3,4) festgestellt. Das durchschnittliche Angstniveau liegt insgesamt bei 2,7, was auf ein moderates Angstniveau hinweist. Die Daten zeigen eine leichte Veränderung, wenn die Geschlechtsvariable betrachtet wird. Das durchschnittliche Angstniveau der Mädchen

liegt bei 3, während es bei den Jungen bei 2,3 liegt. Die Stichprobe ist jedoch zu klein, um die statistische Signifikanz dieses Unterschieds zu belegen.

6.1.3 Bewusstheit: Stärken, Schwächen und Schwierigkeiten

In den Interviews wurden die Teilnehmenden zuerst gebeten, eine Selbsteinschätzung ihrer eigenen Stärken und Schwächen vorzunehmen. Die Teilnehmenden wurden gefragt: „Was kannst du gut?“ und „Was kannst du nicht so gut?“. Diese Fragen waren offen, sodass mehrere Aspekte der Sprache angeführt werden konnten. Interessanterweise wurden oft dieselben Aspekte genannt. Die Höhe der Säule in Abbildung 3 und 4 stellt die Häufigkeit der jeweiligen Antworten dar. Die Abbildungen zeigen, dass die Fertigkeit, in der sich die Teilnehmenden am sichersten fühlen, die Aussprache ist, während sie sich in der Grammatik am unsichersten fühlen.

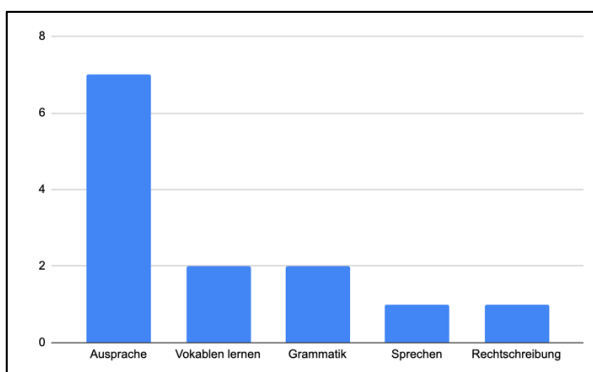


Abb. 3. Selbsteinschätzung der eigenen Stärken

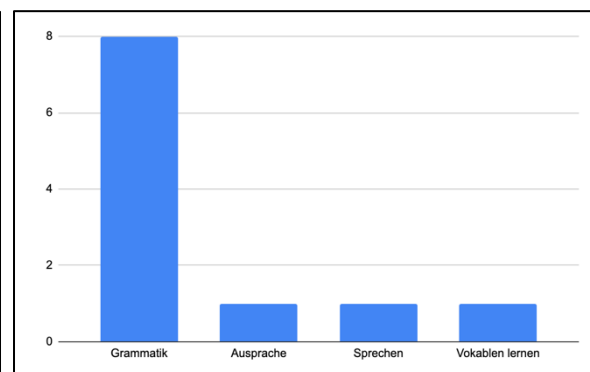


Abb. 4. Selbsteinschätzung der eigenen Schwächen

Zusätzlich zur Untersuchung der Stärken und Schwächen der Lernenden wurden auch Fragen zu den Schwierigkeiten in den Sprachkompetenzen gestellt. Schwierigkeiten beziehen sich auf Herausforderungen beim Lernen, sind aber nicht unbedingt mit Schwächen gleichzusetzen. Insgesamt zeigen die Daten, dass die Teilnehmenden ein moderates Schwierigkeitsniveau in allen sprachlichen Fertigkeiten wahrnehmen, wobei das „Hörverstehen“ (3,6) als die schwierigste Fertigkeit und das „Schreiben“ (2,9) als die einfachste wahrgenommen wird. Für jede Sprachkompetenz wurde ein Durchschnitt berechnet (siehe Abb. 5).

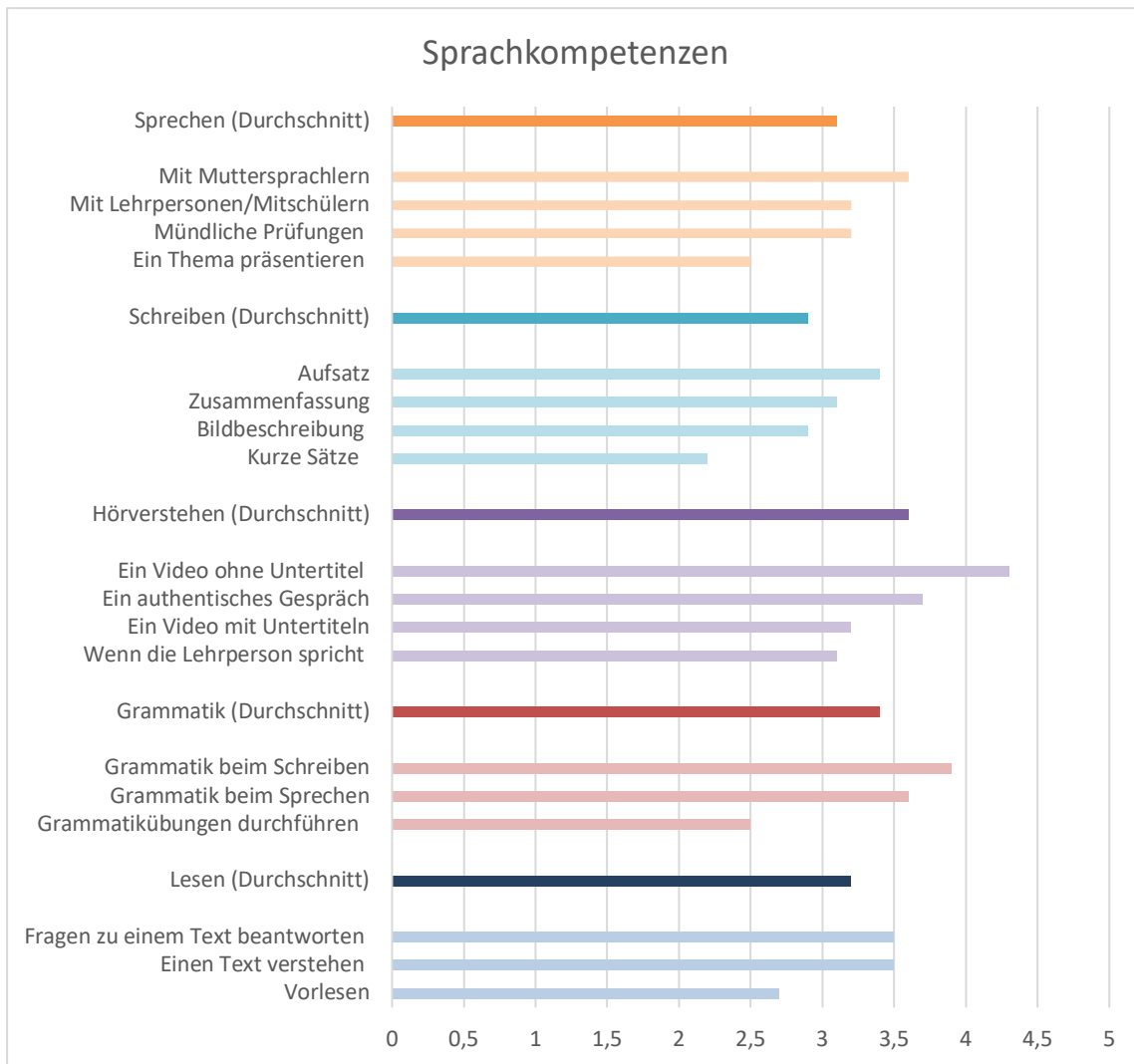


Abb. 5. Herausforderungen nach Sprachkompetenz – Selbsteinschätzung. Durchschnittswerte für alle Teilnehmenden.

Innerhalb jeder Fertigkeit variieren die spezifischen Bereiche leicht in ihrem Schwierigkeitsgrad. Zum Beispiel haben die Teilnehmenden bei „grammatischen Übungen“ (2,5) weniger Probleme als beim „Gebrauch der Grammatik in einem geschriebenen Text“ (3,9). Die schwierigste Fertigkeit ist das „Verstehen von Videos ohne Untertitel“ (4,3): Im Interview erklärten einige Teilnehmende, dass sie es gewohnt seien, Videos nur mit Untertiteln zu sehen. Die Fertigkeit, die den Teilnehmenden am leichtesten fällt, ist das „Schreiben kurzer Sätze“ (2,2). Der Mittelwert über alle Sprachkompetenzen hinweg beträgt 3,0. Auf die Frage nach Schwierigkeiten im Schulfach Deutsch ist die Antwort also durchschnittlich „manchmal ja und manchmal nein“. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung des Kontextes und betont gleichzeitig die Notwendigkeit, die spezifische Situation der einzelnen Lernenden zu berücksichtigen

6.1.4 Materialien, Technologien und Lernstile

In Bezug auf Lernstile, Materialien und Technologien scheinen sich die Lernenden der ihnen zur Verfügung stehenden Optionen nicht sehr bewusst zu sein. Während der Interviews wurde den Lernenden eine Liste von Materialien und Technologien gezeigt und sie wurden gefragt, ob sie diese nutzen (siehe Anhang 2). Diese Liste basierte auf den Richtlinien des Gesetzes 170 und auf den individuellen Lehrplänen der Lernenden. Abbildung 6 veranschaulicht für jedes Material, ob es von den Teilnehmenden genutzt, teilweise genutzt oder nicht genutzt wird.

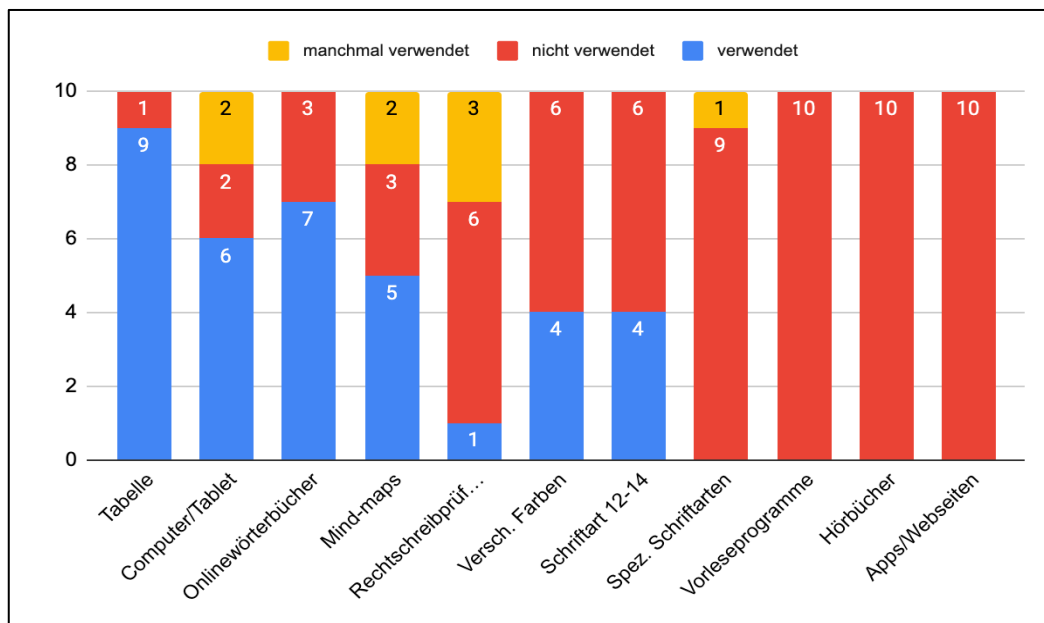


Abb. 6. Verwendete Materialien und Technologien

Fast alle Teilnehmenden nutzen „Tabellen“, um Grammatik und Vokabeln zu lernen. Der „Computer“ wird von 8 Teilnehmenden benutzt, von denen zwei nur „manchmal“.

Viele dieser Materialien scheinen jedoch völlig unbekannt zu sein: Das Wissen über Hilfsmittel und Materialien ist gering. Davon abgesehen herrscht auch wenig Bewusstsein hinsichtlich geeigneter Lernstile. Keiner der Befragten gab an, einen bestimmten Lernstil zu haben. Alle Teilnehmenden berichten, dass sie von der Schule nie Unterstützung hinsichtlich Lernstilen oder Materialien für ihre Lernstörungen erhalten haben. Ein Beleg dafür ist, dass die meisten Befragten angaben, dass sie neue Vokabeln mit Hilfe von Vokabellisten lernen, wie in Abbildung 5 dargestellt. Laut den Vorschlägen wird diese Strategie jedoch nicht ausdrücklich für Lernende mit Dyslexie empfohlen (siehe Abschnitt 4.2.1).

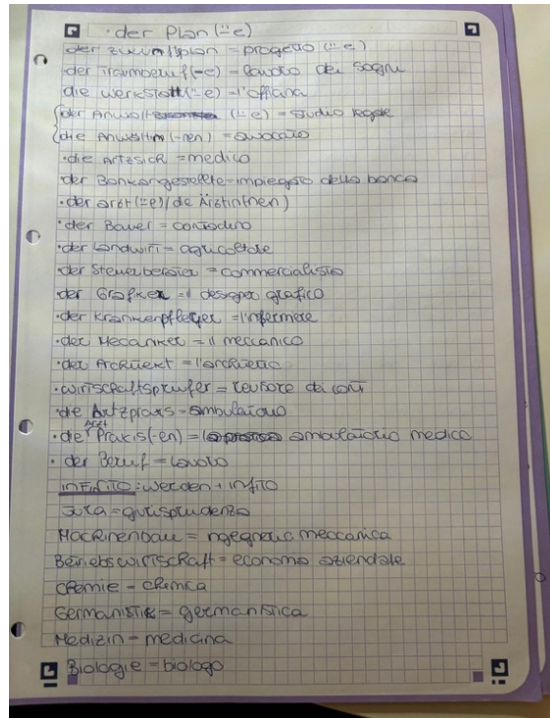


Abb. 7. Vokabelliste abgeschrieben

6.2 Beobachtungsphase

Die Beobachtungsphase setzt sich aus den Unterrichtsstunden zusammen, die online stattfanden. Alle Teilnehmenden nahmen an 5 Sitzungen mit mir teil, die jeweils zwischen 45 und 60 Minuten dauerten. Insgesamt fanden 55 Einzelstunden statt, weshalb es nicht möglich ist, eine detaillierte Analyse aller Daten zu liefern. Die Unterrichtsstunden waren immer darauf ausgerichtet, Lernmethoden und -materialien vorzustellen. Im Laufe der Sitzungen wurden die folgenden Methoden vorgestellt:

1. Wie man eine Mind-Map erstellt, um Vokabeln zu lernen.
2. Wie man eine Mind-Map erstellt, um Grammatik zu lernen.
3. Wie man Websites und Computer zur Unterstützung des Lernens nutzen kann.
4. Wie man mit Fragen die Lesetechnik und das Leseverständnis verbessern kann.
5. Wie man komplexe Texte bearbeitet.

6.2.1 Die Unterrichtsstunden

Ziel dieser Unterrichtsstunden war es nicht, das Lernpensum der Teilnehmenden zu erhöhen, sondern es zu erleichtern. Deshalb konnten die Teilnehmenden das Lernthema für jede

Sitzung selbst wählen. Das gefragteste Thema war Grammatik (36 Stunden), insbesondere lokale Präpositionen, der Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ und Relativsätze. Neben der Grammatik wurden auch Themen wie Literatur (nur für die 12. und 13. Klasse) und Vokabellernen gewählt.

In den Unterrichtsstunden wurde versucht, die Schwierigkeiten und Stärken der Lernenden zu beobachten. Da die Unterrichtsstunden nicht aufgezeichnet wurden, ist eine quantitative Analyse der Anzahl der gemachten Fehler nicht möglich. Allerdings wurde nach jeder Unterrichtsstunde ein Beobachtungsbogen ausgefüllt (siehe Abschnitt 5.2.4), mit dem die jeweiligen Lernenden beurteilt wurden. In den Beobachtungsbögen wurden Bewertungen zu den Sprachkompetenzen und den Einstellungen sowie den emotionalen Fähigkeiten der Lernenden vergeben (siehe Anhang 3). Jede Kompetenz wurde auf einer Skala von 4 Werten (+2, +1, -1 und -2) gemessen. Für jede Person wurden die Ergebnisse der einzelnen Sitzungen zusammengerechnet, um Stärken und Schwächen zu bewerten. Kategorien, die zwischen 5 und 10 Punkten erreichen, gelten als „Stärke“, während Werte zwischen -5 und -10 Punkten als „Schwäche“ eingestuft werden.

Tabelle 12 zeigt die Stärken und Schwächen der Teilnehmenden auf. Ergebnisse zwischen 4 und -4 gelten weder als Stärken noch als Schwächen und werden daher in der Tabelle nicht dargestellt. In einigen Unterrichtsstunden konnten nicht alle Kategorien bewertet werden: z.B. war es nur selten möglich die Rechtschreibung zu beurteilen, da viele Sitzungen zu wenig Schreibaktivitäten beinhalteten. Diese Daten werden individuell präsentiert, da es wenig sinnvoll wäre, einen Durchschnitt zu bilden. Es soll jedoch betont werden, dass keinerlei Vergleiche zwischen den Leistungen der Teilnehmenden angestrebt werden. Dies ist aufgrund der unterschiedlichen Altersgruppen, Hintergründe und schulischen Laufbahnen sowie Diagnosen nicht möglich.

Tabelle 12. Stärken und Schwächen, die sich aus den einzelnen Unterrichtsstunden ergeben haben.

TN	Schwäche	Stärke
TN1	Aufmerksamkeit; Motivation	Abruf von Vokabeln; Aussprache; Interesse an der deutschen Sprache; Vorlesen
TN2	Aufmerksamkeit; Abruf von Vokabeln; Hörverstehen; Sprechen	Grammatikübungen durchführen; Vorlesen

TN3	Abruf von Vokabeln; Aufmerksamkeit; Handschrift; Unsicherheit; Nebensätzen	Aussprache; Hörverstehen; Interesse an der deutschen Sprache; Sprechen; Vorlesen; Wortstellung
TN4	Aufmerksamkeit; Hörverstehen; Motivation; Sprechen; Nebensätzen	Aussprache; Vorlesen
TN5	Grammatik; Hörverstehen; Interesse an der deutschen Sprache; Sprechen; Unsicherheit	Aussprache; Vorlesen
TN6	Abruf von Vokabeln; Grammatik; Sprechen; Unsicherheit; Nebensätzen	Aufmerksamkeit; Aussprache; Motivation; Organisation; Vorlesen
TN7	Hörverstehen; Sprechen; Unsicherheit	Aufmerksamkeit; Organisation; Vorlesen
TN8	Abruf von Vokabeln; Adjektivdeklination; Unsicherheit; Wortstellung; Nebensätzen	Aufmerksamkeit; Aussprache; Hörverstehen; Interesse an der deutschen Sprache; Motivation; Organisation; Sprechen
TN9	Abruf von Vokabeln; Adjektivdeklination; Wortstellung; Unsicherheit; Nebensätzen	Aussprache; Aufmerksamkeit; Motivation; Sprechen; Verstehen; Vorlesen
TN10	Sprechen; Interesse an der deutschen Sprache; Motivation; Unsicherheit	Organisation; Wortstellung; Aussprache; Vorlesen

Die am häufigsten auftretende Stärke unter den Teilnehmenden ist die „Aussprache“, die von 8 Teilnehmenden geteilt wird. Ähnlich wie bei Interviews weisen 8 Teilnehmenden das „Vorlesen“ als Stärke auf. Die vorherrschende Schwäche unter den Teilnehmenden ist die „Unsicherheit“ (7 Teilnehmende), gefolgt vom „Sprechen“ im Sinne von freier mündlicher Produktion (6 Teilnehmende). TN3, TN8 und TN9 sind die einzigen Lernenden, die sowohl beim Sprechen als auch beim Hörverstehen Stärken aufweisen: Diese drei sind die einzigen, die 9-10 Stunden pro Woche Deutschunterricht haben (siehe Abschnitt 5.4).

Bei Betrachtung der Geschlechtervariable ergeben sich interessante Muster. Mädchen scheinen organisierter zu sein (4 von 5 erhalten Organisation als Stärke). Allerdings sind alle Mädchen von Unsicherheit betroffen, hingegen scheinen nur Jungen (4 von 5) Probleme mit der Aufmerksamkeit zu haben. Es ist wichtig zu betonen, dass es für TN1 und TN2 schwieriger war, Stärken und Schwächen zu analysieren, da sie weniger Deutsch gesprochen haben und insgesamt weniger aktiv am Unterricht teilgenommen haben. TN8 und TN9, wo der Unterricht ausschließlich auf Deutsch stattfand, zeigten aufgrund dessen mehr Stärken, zeigten aber auch entsprechend mehr Schwächen in der Grammatik, während dies bei den anderen Teilnehmenden nicht überprüft werden konnte.

6.2.2 Lernmaterialien und Technologien

Während der Unterrichtsstunden wurde den Lernenden gezeigt, wie sie die Technologie zum Lernen nutzen können und wie sie ihre eigenen Lernmaterialien erstellen können.

Zu den vorgestellten Technologien gehören: Websites zum Lernen von Vokabeln und Grammatik usw. sowie künstliche Intelligenz wie ChatGPT oder DeepL. Obwohl die Teilnehmenden zur Generation Z gehören, waren sie mit keiner der gezeigten Technologien zum Lernen vertraut. In Bezug auf die Lernmaterialien war eines der Hauptziele, die Bedeutung von semantischen Netzwerken zu verdeutlichen und zu zeigen, dass es einfacher ist, Vokabeln und Grammatik innerhalb eines Bedeutungskontextes, anstatt abstrakt zu lernen. Darüber hinaus wurde auch die Bedeutung von Abbildungen und Farben veranschaulicht.

Die Abbildungen 8 und 9 zeigen zwei Beispiele für Mind-Maps zur Erklärung der Kasus. Abbildung 8 zeigt eine explizite Erklärung, d.h. die zwei Kasus werden mit einem Beispiel vorgestellt und verglichen.

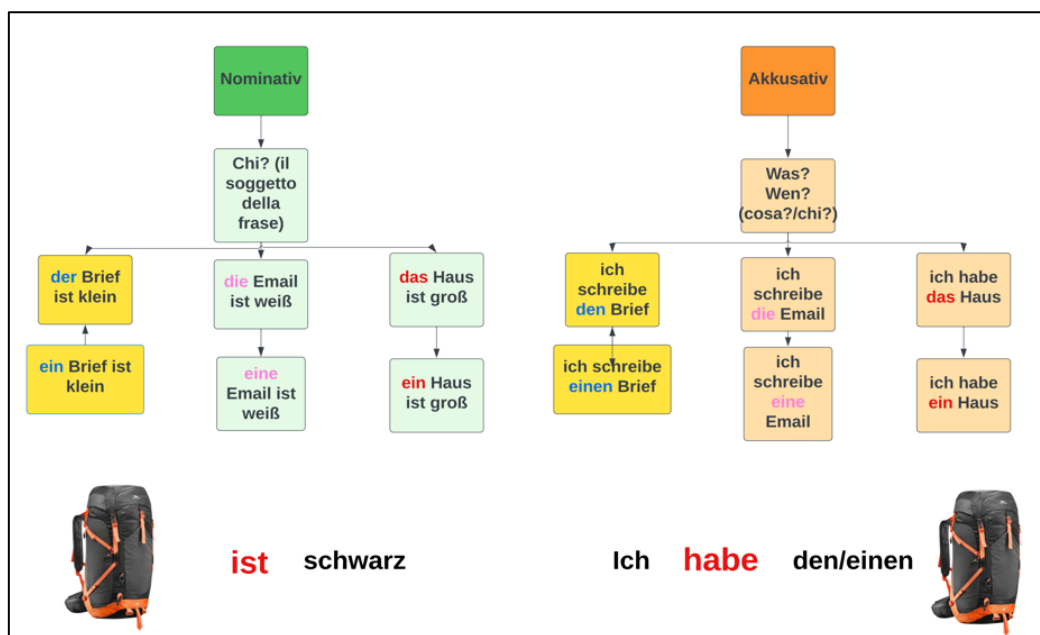


Abb. 8. Nominativ und Akkusativ (erstellt mit Lucidchart)

Abbildung 9 hingegen zeigt eine implizite Erklärung: Das Wissen über den Akkusativ und den Dativ wird in die Praxis umgesetzt. Dies ist ein gutes Beispiel für ein semantisches Netzwerk, da die abstrakten Regeln in einen Kontext gestellt werden. Es folgt außerdem den Prinzipien der Montessori-Psychogrammatik (Imbrogno, 2021: 198-199), indem sie die grammatikalische Analyse anhand von Formen und Farben erstellt: z.B. rot für den Dativ,

grün für den Akkusativ sowie die Raute für Präpositionen, die immer den Dativ erfordern, während das Oval für Präpositionen steht, die den Kasus wechseln.

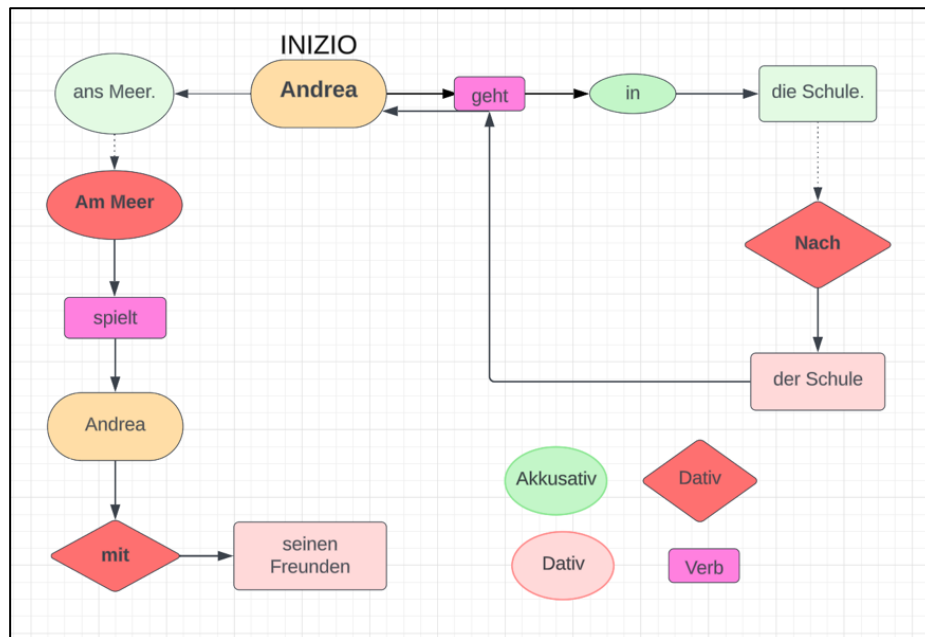


Abb. 9. Dativ und Akkusativ (erstellt mit Lucidchart)

Den Teilnehmenden wurde auch gezeigt, wie sie Texte, die nicht dyslexiefreundlich sind, anpassen können. Ein Teilnehmer bzw. Teilnehmerin musste einen Text über Aufklärung lernen. Allerdings war der Text sehr unklar: die Schriftart und -größe waren unzureichend, ebenso der Zeilenabstand und die Grafiken. Anhang 5 zeigt, wie ich gemeinsam mit dem Teilnehmer bzw. der Teilnehmerin den Text nach den Richtlinien von Daloiso (2014) und dem *Dyslexia Style Guide* (British Dyslexia Association, 2023) bearbeitet haben.

6.3 Abschlussevaluation der Unterrichtsstunden und Lernmaterialien

Der Fragebogen für die Abschlussevaluation (siehe Anhang 4) besteht aus 10 Aussagen bzw. Fragen, die die Teilnehmenden auf der Grundlage ihrer Erfahrungen mit den Unterrichtsstunden und den verwendeten Materialien beantworten können. Die Fragen dienen dazu, die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Unterrichtsstunden sowie Materialien zu messen und ihr Feedback einzuholen. Es werden verschiedene Aspekte wie das Erlernen neuer Dinge, die Klarheit des Unterrichts, das angemessene Unterrichtstempo und die Nützlichkeit der bereitgestellten Lernmaterialien abgefragt. Die Fragen 1 bis 9 konnten von den Teilnehmenden auf einer Skala von „absolut ja“ bis „absolut nein“ beantwortet werden. Die Antworten wurden in numerische Werte von 5 bis 1 umgewandelt, wobei 5 „absolut ja“ und 1 „absolut nein“ bedeutet.

Im Allgemeinen sind die Ergebnisse der Analyse sehr positiv und zeigen die Zufriedenheit der Teilnehmenden in allen Bereichen. Die Abbildung 10 fasst die Ergebnisse dieser Analyse zusammen.

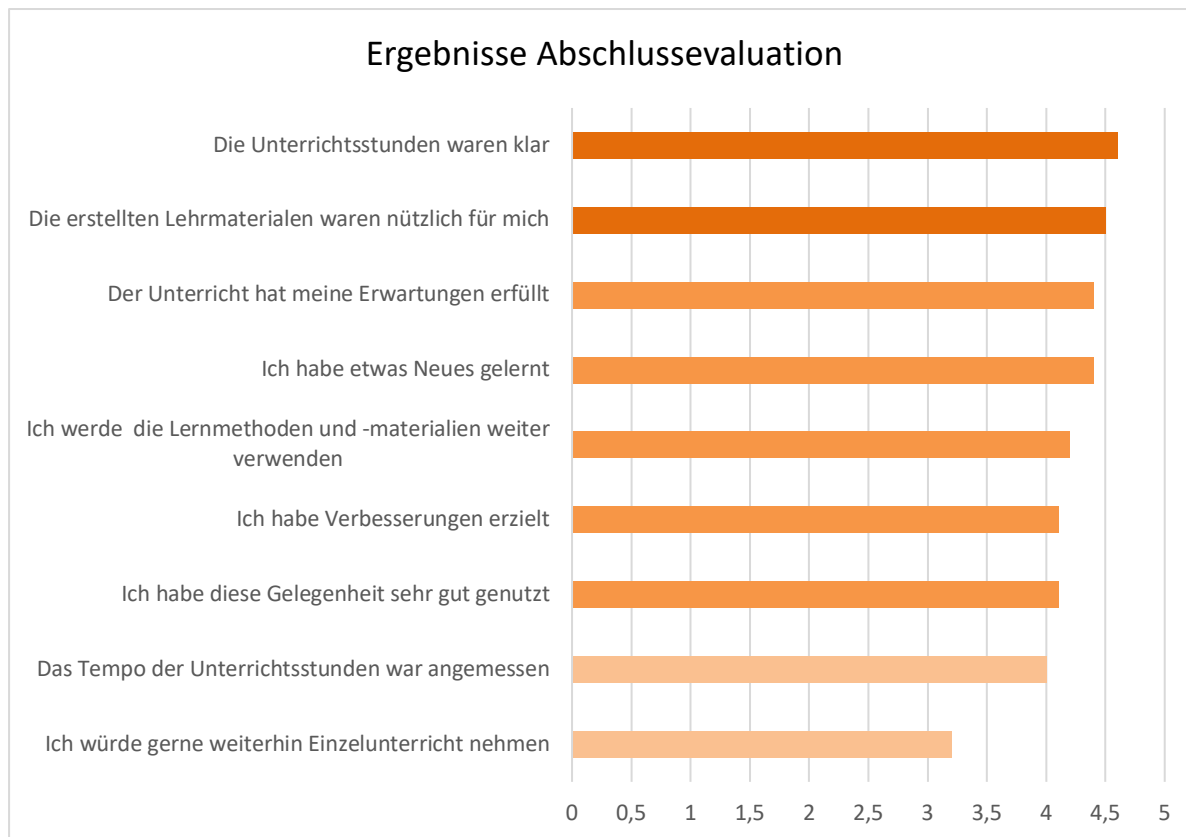


Abb. 10. Ergebnisse der Datenanalyse der Abschlussevaluation

Der Durchschnitt über alle Daten hinweg liegt bei 4,1, was der Antwort „ja“ entspricht; dies zeigt also ein allgemeines Maß an Zufriedenheit unter allen Teilnehmenden in allen Aspekten. Die Teilnehmenden sind mehr als überzeugt, dass die Unterrichtsstunden klar waren und dass sie die im Unterricht erstellten Materialien nützlich fanden. Die Antworten im Fragebogen bewegten sich zwischen „absolut ja“, „ja“ und „manchmal ja und manchmal nein“. Das einzige „nein“ unter allen Antworten trat in Frage 9 „Ich würde gerne weiterhin Einzelunterricht nehmen/Unterstützung beim Deutschlernen erhalten“ auf. Auf die Frage 10 „Gibt es Aspekte der Unterrichtsstunden, die dir nicht gefallen haben?“ haben 9 Teilnehmenden mit „nein“ geantwortet. Nur eine Person hat „ja“ angegeben: Er bzw. sie hat als Kommentar „Dauer“ geschrieben. Dieser Kommentar ist kompliziert zu interpretieren, da er/sie nicht erklärt hat, worauf sich diese „Dauer“ bezog.

7 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, zu untersuchen, wie italienische Lernende mit Dyslexie das Erlernen von DaF erleben. Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden diskutiert und in den Kontext früherer Studienergebnisse gestellt. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die drei Hauptthemen bzw. Hauptfragen der Studie dargestellt:

- 1) Welche Art von Sprachschwierigkeiten haben Lernende beim DaF-Lernen?
- 2) Welche emotionalen Faktoren begleiten die Lernenden beim DaF-Lernen?
- 3) Welche Rolle spielen die inklusiven Technologien, Lernmaterialien sowie Methoden im Lernprozess?

7.1 Arten von Sprachschwierigkeiten

Der erste Teil dieser Arbeit hat die Theorie zu den sprachlichen Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache präsentiert. Die Hypothese von Sparks und Ganschow (1991) ist, dass die Probleme in der L1 sich in ähnlichen Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache widerspiegeln. Diese Hypothese wird durch die empirische Untersuchung bestätigt, da alle Lernenden bestimmte Schwierigkeiten beim Erlernen von DaF zeigen. Ein Großteil der Dyslexietheorie (z.B. Cappa et al., 2012; Crombie, 1997; Klicpera & Schabmann, 2020) identifiziert geringe phonologische Bewusstheit als Ursache für die meisten Probleme. Die geringe phonologische Bewusstheit führt zu Schwierigkeiten bei der GPK, die sich vor allem in Leseschwierigkeiten niederschlagen (ebd.). Dies wird jedoch von der empirischen Untersuchung nicht in vollem Umfang bestätigt. Sowohl die Interviews als auch die Unterrichtsstunden haben gezeigt, dass die Aussprache für die Teilnehmenden eher einfach ist. Diese Ergebnisse können mit den Vorschlägen von Dalouis (2012: 74-75) erklärt werden. Nach Dalouis (ebd.) manifestiert sich Dyslexie nicht in allen Sprachen deutlich, weil die damit verbundenen Schwierigkeiten von zwei Faktoren abhängen: die Ähnlichkeiten mit der L1 und die sprachliche Transparenz.

Deutsch ist eine transparente Sprache, hat aber wenig sprachliche Ähnlichkeit mit dem Italienischen. Nach dieser Hypothese sollten die Teilnehmenden weniger Schwierigkeiten mit der Orthographie des Deutschen haben, dafür aber größere Schwierigkeiten beim Erlernen der Grammatik und des Wortschatzes. Dies wird durch die gesammelten Daten bestätigt: Sowohl in der Selbsteinschätzung als auch in der Beobachtungsphase waren Aussprache und Vorlesen

die Fähigkeiten, die von den Teilnehmenden am besten beherrscht wurden. Darüber hinaus wurde auch eine gute Rechtschreibkompetenz durch die Einstufungstests bestätigt.

In Übereinstimmung mit den Richtlinien von Tucci (2013: 15-16) und Tucci et al. (2013: 8-11) scheinen die Lernenden manchmal Schwierigkeiten mit der Aussprache bei langen und zusammengesetzten Wörtern sowie bei Konsonantenverbindungen zu haben. In der empirischen Untersuchung stellte das Lesen (im Sinne des Dekodierens) offenbar kein großes Problem dar. Die Daten zeigten jedoch, dass das semantische Verständnis sowohl von schriftlichen als auch von mündlichen Texten ein großes Problem für die Teilnehmenden darstellte. Nach Daloiso (2009: 3) hängen die Probleme beim Textverständnis mit dem Oberflächenverständnis zusammen, d.h. mit der Fähigkeit, die grafischen Formen eines Textes zu dekodieren. Dies wurde jedoch durch die Forschungsergebnisse nicht bestätigt, da die Teilnehmenden keine Dekodierungsprobleme aufwiesen. Laut Tucci et al. (2013: 7) könnten die Schwierigkeiten beim Verständnis auf Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme zurückzuführen sein. Darüber hinaus zeigen Forschungen von Gerlach (2019a) und Sárkadi (2008), dass die Verständnisprobleme auch auf einen unzureichenden Wortschatz zurückzuführen sein könnten.

Sowohl bei den Einstufungstests als auch in der Beobachtungsphase zeigten die Lernenden große Schwierigkeiten, Vokabeln abzurufen. Die Schwierigkeiten beim Abrufen von Vokabeln stimmen mit der Forschung von Hanly und Vandenberg (2009).

Die Verständnisprobleme könnten daher mit den Ausführungen von Gerlach (2019a: 21) übereinstimmen, dass ein begrenzter Wortschatz zwangsläufig zu einem begrenzten Verständnis führt, was alle anderen Sprachfertigkeiten erschwert. Die Selbsteinschätzung und die Beobachtungsphase zeigten, dass das Hörverstehen der Bereich ist, in dem die Lernenden die größten Schwierigkeiten haben. Neben dem mangelnden Wortschatz könnte das Hörverständnis auch durch Probleme mit der phonologischen Bewusstheit beeinträchtigt sein. Obwohl die Lernenden keine größeren Probleme beim Vorlesen und bei der Aussprache der deutschen Laute zeigten, konnte die phonologische Bewusstheit das Hörverständnis beeinträchtigen. Das Hörverstehen ist eher passiv, d.h. die Manipulation der Laute ist eher abstrakter als das Vorlesen bzw. Schreiben. Sicher ist, dass die Lernenden in der Studie nicht nur Schwierigkeiten haben, sich Vokabeln einzuprägen, sondern auch mit abstrakten Konzepten und Grammatik zu arbeiten.

Die Untersuchung bestätigt dies auf vier Arten:

- 1) Grammatik ist das Thema mit den meisten falschen Antworten im Einstufungstest.
- 2) Grammatik ist das gefragteste Thema in den Unterrichtsstunden.
- 3) Grammatik ist die Fähigkeit, in der sich die Lernenden am schwächsten fühlen.
- 4) Grammatik ist die Fähigkeit, bei der die Lernenden in den Unterrichtsstunden am schwächsten erscheinen.

Die in der Untersuchung festgestellten Grammatikschwierigkeiten stehen im Einklang mit den Studien von Melero Rodríguez (2020: 9) und Schneider und Crombie (2003: 6-7).

Schwierigkeiten bei der Grammatik sowie beim Erinnern von Wörtern könnten auf Probleme des Arbeitsgedächtnisses zurückzuführen sein, wie Alloway et al. (2009), Crombie (2000) und Gerlach (2019a) zeigen.

7.2 Emotionale Herausforderungen

In dieser Studie wurden drei emotionale Faktoren analysiert: Motivation, Selbstwertgefühl und Angst. Die gesammelten Daten bestätigen die Hypothesen von Sparks und Ganschow (1991), dass der Lernprozess von emotionalen Faktoren begleitet wird. Die Hypothese, die auf den Studien von Lay (2008), Lukmani (1972) und Ramírez (2014) beruht, wird bestätigt: die Motivation scheint eine grundlegende Rolle im Lernprozess zu spielen. Die Lernenden, die in Interviews angeben, dass sie sich für Deutsch interessieren oder zumindest teilweise daran interessiert sind, zeigen bessere Leistungen als die Lernenden, die kein oder wenig Interesse für Deutsch als Schulfach haben. TN5, TN7 und TN10, die einzigen, die im Einstufungstest weniger als 50% erzielten, gaben an, dass sie Deutsch überhaupt nicht mögen oder eher nicht. Die gleichen Erkenntnisse zur Motivation finden sich in der Beobachtungsphase sowie in den individuellen Lernplänen. Die motivierten Lernenden zeigen außerdem bessere mündliche Fähigkeiten und ein besseres Hörverständnis. Schließlich scheinen die Lernenden, die mehr Kontakt mit authentischen deutschen Sprechsituationen hatten, motivierter zu sein als Teilnehmende, die Deutsch nur im Klassenzimmer erlebt haben. Dieser Trend ist in Übereinstimmung mit der Untersuchung von Kaltseis (2021).

Der zweite dominierende Faktor, der bei einer Mehrzahl der Teilnehmenden beobachtet wurde, ist das geringe Selbstwertgefühl. Dieses äußerte sich während des Einzelunterrichts, wurde aber von Psychologen und Lehrkräften beobachtet und bei den Betroffenen im individuellen Lehrplan festgehalten. Tatsächlich sind fast alle Teilnehmenden unsicher in Bezug auf ihre Fähigkeiten, während sie sehr sicher sind, was Aussagen zu ihren Schwächen betrifft. Dies steht im Einklang mit der Forschung (z.B. Cappelli, 2021; Sparks & Ganschow,

1991). Die Forschungsstudie von Blackman (2009) erklärt, dass die Unsicherheit über die eigenen Fähigkeiten zu schlechteren Leistungen führt, was jedoch hier durch die Daten nicht bestätigt wird.

Das dritte emotionale Element, das mit der Leistung der Lernenden einhergeht, ist die Angst. In den Interviews konnten die Teilnehmenden ihre Ängste in vier verschiedenen Kategorien bewerten. Das allgemeine Ausmaß der Angst ist moderat. Es ist zu erkennen, dass Lernende in den Klassen 11, 12 und 13 mehr Angst zu haben scheinen als die Teilnehmenden in den Klassen 9 und 10. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen von Cappelli (2021: 275), nämlich dass Lernende mit zunehmendem Alter und dem Bewusstsein ihrer Störung Angst entwickeln. Die Angst ist bei mündlichen Fragen stärker ausgeprägt (siehe Abschnitt 6.1.2). Dies könnte auf die Angst vor dem Sprechen vor der Klasse und damit auf den Umgang mit Gleichaltrigen zurückzuführen sein (z.B. Cappelli, 2021, Riddick, 2000). Die erhobenen Daten lassen jedoch keinen Rückschluss auf ein Gefühl der Stigmatisierung zu. Die Befragung enthielt keine spezifische Frage zur Stigmatisierung, um die Teilnehmenden nicht in Verlegenheit zu bringen. Da die Studie über einen Zeitraum von 6 Monaten durchgeführt wurde, bestand das Ziel der Interviews auch darin, das Vertrauen der Teilnehmenden zu gewinnen. Themen wie Beziehungen zu Klassenkameraden und Stigmatisierung sind nicht einfach zu behandeln. Ein weiteres Element, das möglicherweise die Angstzustände der Lernenden erklären kann, ist die Verwendung von Kompensationsmethoden während der schriftlichen Prüfungen. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden gab an, dass sie keine Nachteilsausgleiche anwenden wollen, da sie keine Sonderbehandlung erhalten möchten oder sie nicht brauchen. Die Daten aus dieser Arbeit können also nicht bestätigen, dass die Lernenden tatsächlich stigmatisiert werden, wie es in den Arbeiten von Blackman (2009) und Riddick (2000) dargestellt wird. Möglicherweise gibt es jedoch Ängste vor Stigmatisierung, die sich durch die Weigerung, Nachteilsausgleiche zu verwenden, äußern.

Schließlich ist es interessant festzustellen, dass Mädchen generell ein höheres Maß an Ängstlichkeit aufweisen als Jungen. Jungen hingegen lehnen häufig den Einsatz von Nachteilsausgleichen eher ab. Eine mögliche Interpretation wäre, dass Mädchen tendenziell situative Angst aufweisen, während Jungen Angst vor Stigmatisierung haben.

7.3 Die Rolle von inklusiven Technologien, Lernmaterialien und Methoden im Lernprozess

In der Literatur wurden im Laufe der Jahre zahlreiche Methoden, Strategien und Unterrichtsmaterialien entwickelt (siehe 4.4), die für Lernenden mit Dyslexie beim Fremdsprachenlernen geeignet sind. Ziel dieser Untersuchung war es daher, diese Methoden und Materialien in die Praxis umzusetzen und ihre Wirksamkeit aus der Sicht der Lernenden zu überprüfen.

Die Ergebnisse der abschließenden Evaluierung zeigen ein überwiegend positives Bild. Die Lernenden sind sich absolut sicher oder zuversichtlich, dass die in den Unterrichtsstunden erstellten Materialien für sie nützlich waren. Ebenfalls sind die Teilnehmenden großteils zuversichtlich oder sicher, dass sie diese Materialien in Zukunft weiter nutzen werden. Der Mittelwert aller Antworten liegt bei 4,1, was auf eine mehr als zufriedenstellende Erfahrung der Lernenden mit den einzelnen Unterrichtsstunden und der Erstellung der Materialien hinweist.

Diese Ergebnisse stimmen mit denen in der Literatur überein: Auch Kormos et al. (2009) stellten in Interviews fest, dass es für die Lernenden von Bedeutung ist, Materialien und Methoden zu erhalten, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Obwohl alle Teilnehmenden mit den Unterrichtsstunden und Materialien zufrieden zu sein scheinen, sind nicht alle davon überzeugt, dass sie in Zukunft mehr Einzelunterrichtsstunden benötigen. Die durchschnittliche Antwort auf Frage 9 („Ich würde gerne weiterhin Privatunterricht nehmen“) lautete „manchmal ja und manchmal nein“. Diese Antwort ist im Zusammenhang mit der Literatur schwierig zu interpretieren. Aus den gesammelten Daten geht hervor, dass sich die Lernenden ihrer Schwächen bewusst sind. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Lernenden immer Einzelunterrichtsstunden benötigen.

Zusammenfassend kann bestätigt werden, dass die Methoden und Materialien, die den Teilnehmenden gezeigt wurden, aus ihrer Sicht wirksam sind.

Eine Einschränkung dieser Untersuchung besteht darin, dass die Wirksamkeit der Materialien nur durch eine subjektive Bewertung der Lernenden bestätigt wurde. Obwohl diese Bewertungen anonym waren und die Lernenden mehrmals aufgefordert wurden, ihre Meinung frei zu äußern, könnte diese dennoch durch den schulischen Kontext beeinflusst worden sein.

8 Fazit

Diese Arbeit hat die Erfahrungen italienischer DaF-Lernenden mit Dyslexie analysiert. Es wurde herausgefunden, dass alle Teilnehmenden Schwierigkeiten beim Deutschlernen haben. Die Motivation und das Interesse an Deutsch als Schulfach sind im Durchschnitt gering. Die Daten haben gezeigt, dass die Erfahrungen der Lernenden uneinheitlich sind. Dies bestätigt, wie wichtig es ist, die Lernenden und ihre Bedürfnisse genau kennenzulernen und einen maßgeschneiderten Lehr- und Lernplan zu erstellen.

Die häufigsten sprachlichen Schwierigkeiten betreffen das semantische Verständnis, Abrufen und Einprägen von Vokabeln sowie Grammatik, was sich auch negativ auf die mündliche Produktion auswirkt. Die größten Schwierigkeiten treten beim Hörverstehen auf. Die Ursachen für die Schwierigkeiten beim Hörverstehen könnten auf die geringe phonologische Bewusstheit zurückgeführt werden. Viele Studien zur Dyslexie haben den Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung von Lesefähigkeiten untersucht (z.B. Catts et al, 2016; Knoop-van Campen et al., 2018), jedoch wurde die phonologische Bewusstheit im Zusammenhang mit dem Hörverständnis weniger untersucht. Ziel zukünftiger Studien könnte es, die phonologische Bewusstheit im Zusammenhang mit dem Hörverstehen zu untersuchen. Es wäre interessant zu prüfen, ob es eine aktive und passive phonologische Bewusstheit gibt, die Hörverständnisfähigkeiten beeinflusst.

In Bezug auf die Stärken der Lernenden zeigen sich die Aussprache, das Vorlesen und teilweise die Rechtschreibung. Obwohl diese Fertigkeiten in den meisten Studien zur Dyslexie als Schwäche angesehen werden, wird dies in der vorliegenden Studie nicht bestätigt. Die gute Aussprache, das Vorlesen und die Rechtschreibung sind auf die Transparenz der deutschen Sprache zurückzuführen. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass es immer notwendig ist, die Merkmale der L1 und der Fremdsprache gut zu kennen, um die Schwierigkeiten der Lernenden mit Dyslexie besser zu verstehen. Allgemeine Richtlinien für den Fremdspracherwerb und Dyslexie könnten daher irreführend sein. Außerdem könnten die gute Fähigkeiten in diesen Bereichen auch auf die Art der Schulbildung zurückzuführen sein, doch gibt es dazu zu wenig Daten, um dies zu beweisen.

Zusätzlich zu den sprachlichen Schwierigkeiten wurden in der Studie auch emotionale Schwierigkeiten untersucht. Auf emotionaler Ebene können Einflüsse wie Motivation, Einstellung, Angst und Selbstwertgefühl erkannt werden. Ein limitierender Punkt bei der

Untersuchung emotionaler Einflussfaktoren ist jedoch meine mangelnde Kompetenz im psychologischen Bereich. Die psychologische Analyse ist daher nur oberflächlich. Sie stützt sich auf drei Quellen: die Selbsteinschätzung der Lernenden, Beobachtungen während der Unterrichtsstunden und Auszüge aus den individuellen Lernplänen. Hierbei repräsentieren einzig die individuellen Lernpläne Begutachtungen von psychologisch geschulten Fachleuten. In Bezug auf die Materialien und Technologien sowie die individuellen Unterrichtsstunden ergibt sich aus der abschließenden Bewertung ein positives Bild. Die Anpassungsstrategien wurden von den Teilnehmenden als hilfreich empfunden und viele geben an, sie zukünftig weiter nutzen zu wollen. Diese Daten bestätigen die Bedeutung der Anpassungsstrategie sowohl für Materialien als auch für den Unterricht. Die Wirksamkeit der Materialien und Methoden wurde nur aus der Sicht der Lernenden bestätigt, weshalb sie in zukünftigen Studien auch anhand eines objektiven Kriteriums überprüft werden sollte.

Hierzu wäre es hilfreich, eine Kontrollgruppe einzubringen. Beide Gruppen nehmen an Unterrichtsstunden teil, wobei der Kontrollgruppe keine angepassten Materialien und Methoden zur Verfügung gestellt werden. Hier stellt sich jedoch eine große ethische Frage: Ist es richtig, dass einige Lernenden Methoden verwenden, die nach der Theorie unwirksam sind, und somit wertvolle Zeit verlieren, die sie im Lernprozess nutzen könnten?

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind mit zwei weiteren großen Einschränkungen verbunden: die begrenzte Stichprobengröße und Zeit sowie die Einseitigkeit der Perspektive. Erstens ist die Stichprobengröße zu klein, um die Ergebnisse für die gesamte Population der Lernenden mit Dyslexie in Italien zu verallgemeinern. Außerdem könnte die Beobachtungsphase zu kurz gewesen sein, um eine genaue Analyse der Stärken und Schwächen der Lernenden zu erstellen. Zweitens wurden im Rahmen der Untersuchung viele Arten von Daten gesammelt, die sich jedoch nur auf die Perspektive der Lernenden bezogen. Künftige Studien sollten daher auch die Ansichten und Bedürfnisse der Lehrkräfte untersuchen. Der Unterrichtskontext der Studie ist ebenfalls unbekannt, da die Lernenden nur außerhalb des Schulkontexts beobachtet wurden. Es fehlen daher Informationen darüber, wie die Lernenden das Lernen im Klassenzimmer mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen und Lehrkräften erleben.

In Bezug auf die Herausforderungen, denen Lernende im Lernprozess gegenüberstehen, ist es wichtig, die Unterstützung zu ermitteln, die Lehrkräfte leisten können, um ihre Lernsituation zu verbessern. Dies betrifft sowohl konkrete Lehrmethoden wie Lehrmaterial und

Technologien für personalisiertes Lernen als auch das allgemeine Wohlbefinden der Lernenden im Hinblick auf emotionale Herausforderungen. Schließlich ist es wichtig, den Lernenden zuzuhören und ihr Feedback als Leitfaden für die gemeinsame Arbeit zu nutzen.

Literaturverzeichnis

- Alghabban, W. G., & Hendley, R. (2020). Adapting E-Learning to Dyslexia Type: An Experimental Study to Evaluate Learning Gain and Perceived Usability. In C. Stephanidis et al. (Hrsg.), *HCI International 2020 – Late Breaking Papers: Cognition, Learning and Games* (Bd. 12425). Springer, Cham, 519–537 https://doi.org/10.1007/978-3-030-60128-7_39
- Alloway, T. P., Rajendran, G. & Archibald, L. M. D. (2009). Working Memory in Children With Developmental Disorders. *Journal Of Learning Disabilities*, 42(4), 372–382. <https://doi.org/10.1177/0022219409335214>
- AlphaProf. (o. D.). AlphaProf - Die Online-Lernplattform für Deutsch. Abgerufen am 01.03.24 von <https://alphaprof.de/>
- Alt, M., Fox, A. B., Levy, R., Hogan, T. P., Cowan, N. & Gray, S. (2021). Phonological working memory and central executive function differ in children with typical development and dyslexia. *Dyslexia*, 28(1), 20–39. <https://doi.org/10.1002/dys.1699>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)* (5. Aufl.). American Psychiatric Pub.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Auswärtiges Amt. (2020). Weltweit gefragt: Deutsch als Fremdsprache. *Auswärtiges Amt*. Abgerufen am 5.03.24 von <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/kultur-und-gesellschaft/-/2346768>
- Atz, H., Dörflinger, M., & Forlin, A. (2020). Studio quantitativo e qualitativo sul ruolo della lingua tedesca in Italia. Goethe-Institut Italien.

- Bacon, A. M. & Handley, S. J. (2010). Dyslexia and reasoning: The importance of visual processes. *British Journal of Psychology*, *101*(3), 433–452.
<https://doi.org/10.1348/000712609x467314>
- Bacon, A. M. & Handley, S. J. (2014). Reasoning and Dyslexia: is Visual Memory a Compensatory Resource? *Dyslexia (Chichester, England. Print)*, *20*(4), 330–345.
<https://doi.org/10.1002/dys.1483>
- Baumer, N., & Frueh, J. (2021, November 23). *What is neurodiversity?* Harvard Health Blog.
<https://www.health.harvard.edu/blog/what-is-neurodiversity-202111232645>
- BfArM. (2024). Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification (ICD-10-GM) - Block F80-F89. Abgerufen 02.01.2024 von <https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2024/block-f80-f89.htm>
- Blackman, S. (2009). Learning is hard work and sometimes difficult: What pupils with dyslexia say about the difficulties they experience with learning at secondary school in Barbados. *Caribbean Curriculum*, *16*(1), 1-16.
<http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/handle/2139/6700>
- Botha, M., Dibb, B., & Frost, D. M. (2022). “Autism is me”: an investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. *Disability & Society*, *37*(3), 427–453.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1822782>
- Brown, Roger & McNeill, David. (1966). The “Tip of the Tongue” phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. *5*(4), 325-337. doi.10.1016/S0022-5371(66)80040-3.
- British Dyslexia Association. (2014). BDA style guide. Abgerufen am 10.03.24 von <https://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/69-bda-style-guide-april14.pdf>

- British Dyslexia Association. (2023). BDA style guide. Abgerufen am 10.03.24 von <https://cdn.bdadyslexia.org.uk/uploads/documents/Advice/style-guide/BDA-Style-Guide-2023.pdf?v=1680514568>
- British Dyslexia Association. (o. D.). Dyslexia - British Dyslexia Association. Abgerufen am 01.02.24 von <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia>.
- Broadbent, R. (2018). European Dyslexia Charter. Abgerufen am 11.01.23 von <https://www.eppgroup.eu/sites/default/files/attachments/2018/11/european-dyslexia-charter.pdf>
- Bross, F. (2010). LRS/Legasthenie. Abgerufen am 10.01.24 von <https://fabianbross.de/lrs.pdf>.
- Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V. (2021). *Legasthenie im Instrumentalunterricht* (1. Auflage). Bonn: EZB Bonn.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). (2023, 22. November). Urteil des Ersten Senats vom 22. November 2023 - 1 BvR 2577/15. Abgerufen am 03.01.23 von https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Downloads/DE/2023/11/rs20231122_1bvr257715.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Büchner, B., Kortländer, M., Werner, B., Robering, N. & Schönweiss, F. (2009). *Legasthenie – eine Krankheit, eine Behinderung, eine Störung?* (S. 2–20). https://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Erwachsene/LRS_Legasthenie/Legasthenie_LRS_Leseschwaeche_Dyslexie-Was_ist_das/buechner_kortlaender_et_al_2009.pdf
- Cappa, C., Collerone, L. M., Fernando, J., & Giulivi, S. (2012). Language learning and dyslexia in the multilingual society [Module 4]. Euroface Consulting. Abgerufen am 02.01.24 von http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/4-EN-modulo-2014ov.pdf

- Cappelli, D. (2021). Dyslexia in L2 learning: comparison between languages and linguistic anxiety. *Quaderni Di Linguistica E Studi Orientali*, 7, 265–288.
<https://doi.org/10.13128/qulso-2421-7220-12011>
- Casalis, S., Colé, P. & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 54(1), 114–138. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>
- Catts, H. W., McIlraith, A., Bridges, M. S. & Nielsen, D. C. (2016). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading And Writing*, 30(3), 613–629. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9692-2>
- Coizza, C. (2015). Selbstwirksamkeitserwartung und Fremdsprachenerwerb bei Kindern mit Legasthenie: Eine Untersuchung. Masterarbeit. Universität Venedig.
- Crescentini, C., Marini, A., & Fabbro, F. (2012). Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo. *EL. LE*, 1(3). 531-547
- Crombie, M. (1997). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia (Chichester, England. Print)*, 3(1), 27–47.
[https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0909\(199703\)3:1](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0909(199703)3:1)
- Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: Where are we going? *Dyslexia*, 6(2), 112-123. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004/06\)6:2<112::AID-DYS151>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2<112::AID-DYS151>3.0.CO;2-D)
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Cafoscarina: Venezia. <http://lear.unive.it/jspui/bitstream/11707/180/2/DaloisoR.pdf>
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Loescher.

- Daloiso, M., & Melero Rodríguez, C. A. (2016). Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali. In C. A. Melero Rodríguez (Hrsg.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (Band 7, S. 119-136). Ca' Foscari Edizioni. DOI: 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8
- Degirmenci, N., Bağlama, B. & Yücesoy, Y. (2020). The Use of Technology in Dyslexia: An Analysis of Recent Trends. *International Journal Of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 15(05), 30. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11921>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dosi, I., & Dolaptsoglou, E. (2020). Teaching German as a foreign language to elementary students with developmental dyslexia: A language intervention approach for monolingual and bilingual learners. *European Journal of Language Studies*, 7(1), 56–65.
- Drumbl, P. (2002). *Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche*. Graz: Leykam Verlag.
- Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. International Dyslexia Association. Abgerufen am 10.01.24 von <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Dyslexia Compass. (2022). *National Dyslexia Measurements Across Europe*. Abgerufen am 20.01.24 von https://dyslexiacompass.eu/wp-content/uploads/2022/02/Dyslexia-Compass-Report_compressed.pdf
- Encyclopedia of Children's Health. (o. D.). *Learning Disorders - symptoms, average, Definition, Description, Demographics, Causes and symptoms, Diagnosis*. Abgerufen am 18.11.24 von <http://www.healthofchildren.com/L/Learning-Disorders.html>
- European Dyslexia Association. (2020, 18. Oktober). What is dyslexia? Abgerufen am 2.02.24 von <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>

- European Union. (2023). Language Policy. Fact Sheets on the European Union. Abgerufen am 02.02.2024 von <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). Learning Disabilities: From Identification to Intervention. New York: Guilford Press.
- Furnham, A. (2010). *50 Schlüsselideen Psychologie* (S. 196-197). Heidelberg: Springer.
- Gabrieli, C. & Gabrieli, R. (2008) *Dyslexia, what is it?* Roma: Armando Editore.
- Ganschow, L., Sparks, R. L. & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties. *Journal Of Learning Disabilities*, 31(3), 248–258.
<https://doi.org/10.1177/002221949803100304>
- Gray, S., Fox, A. B., Green, S., Alt, M., Hogan, T. P., Petscher, Y. & Cowan, N. (2019). Working Memory Profiles of Children With Dyslexia, Developmental Language Disorder, or Both. *Journal Of Speech Language And Hearing Research*, 62(6), 1839–1858. https://doi.org/10.1044/2019_jslhr-1-18-0148
- Gazzetta Ufficiale N. 244 vom 18. Oktober 2010. Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170: Neue Bestimmungen zu spezifischen Lernstörungen im schulischen Bereich. (10G0192). Roma: Camera dei deputati und Senato della Repubblica.
- Gerlach, D. (2010). Legasthenie und LRS im Englischunterricht. Waxmann Verlag: Münster.
- Gerlach, D. (2019a). Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2019b, 1. Juli). *Learning challenges in inclusive EFL classrooms: the case of dyslexia*. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Multimediazentrum. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00039907
- Günther, G. & Remberger, E. M. (2014). Das Italienische und das Rumänische. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H.

- Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 347–379). Berlin: Springer.
- Hanly, S. M. & Vandenberg, B. (2009). Tip-of-the-Tongue and Word Retrieval Deficits in Dyslexia. *Journal Of Learning Disabilities*, 43(1), 15–23.
<https://doi.org/10.1177/0022219409338744>
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Helmke, T. (2012). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. *Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen*. Schulverwaltung Bayern, 35(6), 180–183.
- Hoelt, F., McCardle, P., & Pugh, K. (2015). *The myths and truths of dyslexia in different writing systems*. The Examiner, International Dyslexia Association. Abgerufen am 15.01.24 von <https://dyslexiaida.org/the-myths-and-truths-of-dyslexia/>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* (5., neu bearb. und erw. Aufl.). Grundlagen der Germanistik, 34. Berlin: Schmidt.
- ICD - Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2024). Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification (ICD-10-GM) - Block F80-F89.
<https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-> (letzter Abruf: 02.01.2024).
- Imbrogno, G. (2021). L'eredità di una grande maestra: ispirazioni montessoriane per la didattica del greco antico rivolta a studenti con DSA. In V. Garulli, L. Pasetti, M. Viale (Hrsg.), *La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione* (S. 197-204). Bologna University Press.

- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. International Dyslexia Association. Abgerufen am 28.12.23 von <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jing, C. & Chen, C. J. (2017). A Research Review: How Technology Helps to Improve the Learning Process of Learners with Dyslexia. *Journal Of Cognitive Sciences And Human Development*, 2(2). <https://doi.org/10.33736/jcshd.510.2017>
- Jokisch, S. (2023). Definition Legasthenie – LRS von 1877 bis in die Gegenwart. Abgerufen am 3.02.24 von LernStraat: <https://www.sabinejokischlernstraat.com/definition-legasthenie-lrs/>.
- Kaltseis, M. (2021). Is Authentic Equal to Motivating? Authenticity and Motivation in Second Language Education: An Overview of 30 Years of Research. *Di Slaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1(1), 16–29. <https://doi.org/10.48789/2021.1.3>
- Kempfert, G. & Rolff, H. (2005). *Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA71271781>
- Kirby, P., & Snowling, M. (2022). *Dyslexia: A History*. London: McGill-Queen’s University Press.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie - LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung: mit 100 Übungsfragen* (6., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knoop-van Campen, C. A. N., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia* (Chichester, England), 24(2), 156–169. <https://doi.org/10.1002/dys.1583>

- Kormos, J., Csizér, K., & Sarkadi, Á. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study. *Language Teaching Research*, 13(1), 115-130. <https://doi.org/10.1080/17501220802638306>
- Kormos, J. & Csizér, K. (2010). A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal Of Applied Linguistics*, 20(2), 232–250. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00247.x>
- Lay, T. (2008). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. *Info DaF. Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 35(1), 15–31. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2008-0103>
- Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22(2), 261–273. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00087.x>
- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90. <https://doi.org/10.2307/329395>
- Mann, C. (2001). Das Syndrom der Legasthenie. In Mann, C., Oberländer, H., & Scheid, C. (Hrsg.), *LRS-Legasthenie* (S. 183–229). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Mähler, C. (2021). Diagnostik von Lernstörungen: Zeit zum Umdenken. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 35(4), 217–227. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000291>
- Melero Rodríguez, C. A. (2020). *Insegnare le lingue a tutti: Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES*. Pearson.
- Mieland, M., & Kollender, C. L. (2009). *Legasthenie: Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer, Interessierte und... Betroffene!* Books on Demand.
- MIUR. (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. Abgerufen am 20.03.24 von <https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+s>

[udio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459](https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento_aa.ss.201920_202021.pdf/f7518612-5783-d755-9888-6789cd955e93?version=1.0&t=1495447020459)

- MIUR (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e il Successo Formativo. Ufficio di Statistica. Abgerufen am 10.01.24 von*
https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento_aa.ss.201920_202021.pdf/f7518612-5783-d755-9888-6789cd955e93?version=1.0&t=1664375370104.
- Mouzakitis, G. S. (2012). Language Disabilities: Myths and Misconceptions vs. Reality. In *InTech eBooks*. <https://doi.org/10.5772/30239>
- National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities (NCBDDD). (2022, 26. Juli). Learning Disorders in Children. Centers For Disease Control And Prevention. <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/learning-disorder.html>
- Nespor, M., & Bafile, L. (2008). *I suoni del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Nicolson, R. I. & Fawcett, A. J. (2008). Dyslexia, Learning, and the Brain. In *The MIT Press eBooks*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262140997.001.0001>
- Nijakowska, J. (2010). Dyslexia in the Foreign Language Classroom. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692818>
- Nocetti, S., & Cappelli, G. (2018). Ricerca e didattica speciale per l'inclusione: L'esperienza del corso di lingua inglese per studenti con dislessia evolutiva del Centro Linguistico dell'Università di Pisa. Universität Pisa.
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Centre for Educational Research and Innovation. Abgerufen am 10.10.23 von
<https://www.oecd.org/education/cei/understandingthebrainthebirthofalearningscience.htm>.

- Oelschläger, B. (2017). *Bühne frei für Deutsch. Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Priscott, T., & Allen, R. A. (2021). Human capital neurodiversity: An examination of stereotype threat anticipation. *Employee Relations*, 43(5), 1067–1082. DOI: 10.1108/ER-60-2020-0304.
- Ramírez, N. O. (2014). The Influence of Motivation in the Foreign Language Learning Process. *Forum De Recerca*, 19, 695–707.
<https://doi.org/10.6035/forumrecerca.2014.19.44>
- Rauschenberger, M., Baeza–Yates, R. & Rello, L. (2019). Technologies for Dyslexia. In *Human-computer interaction series* (S. 603–627). https://doi.org/10.1007/978-1-4471-7440-0_31
- Reimann, D. (2017). Sprachbeschreibung Italienisch. *Stiftung Mercator* (ProDaZ Deutsch Als Zweitsprache in Allen Fächern), 1–14.
- Reid, G. (2013). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. John Wiley & Sons.
- Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653-667. doi: 10.1080/09687590050058233
- Sárkadi, A. I. (2008). Chapter 5. Vocabulary Learning in Dyslexia: The Case of a Hungarian Learner. In *Multilingual Matters eBooks* (S. 110–129).
<https://doi.org/10.21832/9781847690913-007>
- Sambanis, M. (2002). Fremdsprachenfrühbeginn bei LRS-Kindern. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte* (S. 209-221). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler

- Schneider, E. & Crombie, M. (2003). Dyslexia and Foreign Language Learning. In *David Fulton Publishers eBooks* (1. Aufl.). David Fulton.
- Schulte-Körne, G. (2002). Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmä, C., Schulte-Körne, G. & Nöthen, M. M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal Of Medical Genetics*, 44(5), 289–297. <https://doi.org/10.1136/jmg.2006.046516>
- Settinieri J., Demirkaya S., Feldmeier A., Gültekin-Karakoç N., & Riemer C. (Hrsg) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Smythe, I., Everatt, J., & Salter, R. (2004). *The International Book of Dyslexia. A Guide to Practice and Resources*. Wiley, West Sussex.
- Singer, J. (2016). *Neurodiversity: The birth of an idea*. [Kindle edition]
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences? *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 75(1), 3–16. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x>
- Sparks, R. L., Ganschow, L. & Patton, J. (1995). Prediction of performance in first-year foreign language courses: Connections between native and foreign language learning. *Journal Of Educational Psychology*, 87(4), 638–655. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.638>
- Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). Einleitung. In *Springer eBooks* (S. 1–16). https://doi.org/10.1007/978-3-642-41842-6_1

- Sulkes, S. B. (2022). Intellectual Disability. MSD Manual Consumer Version. Abgerufen am 3.03.2023, von <https://www.msmanuals.com/home/children-s-health-issues/learning-and-developmental-disorders/intellectual-disability>.
- Truckenbrodt, H. (2014). Das Deutsche. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 35-64). Berlin: Springer Spektrum.
- Tucci, G. (Hrsg.) (2013). *Dislessia e apprendimento in L2 (tedesco)*. In Motta, G. (Hrsg) (2013). *Wir zwei. Materiali per la didattica su misura*. Loescher Editore. Abgerufen am 10.02.24 von <https://tedescomagazin.loescher.it/news/dislessia-e-apprendimento-in-l2-tedesco-a-cura-di-g-tucci-1125>
- Tucci, G., Lato, M., Forlivesi, K. (2013). *DSA: Note operative*. In Motta, G. (Hrsg.), *Wir zwei. Materiali per la didattica su misura*. Loescher Editore. Abgerufen am 10.02.24 von <https://tedescomagazin.loescher.it/news/dsa-note-operative-a-cura-di-m-lato-k-forlivesi-g-tucci-1485>
- Yale (o. D.). *Dyslexia FAQ*. Center for Dyslexia & Creativity. Abgerufen am 10.03.24 von <https://dyslexia.yale.edu/dyslexia/dyslexia-faq/>
- Yan, Z. (2022). Acquired Dyslexia and Developmental Dyslexia. *Advances in Social Science, Education And Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220504.416>
- Zambo, D. (2004). Using Qualitative Methods to Understand the Educational Experiences of Students with Dyslexia. *The Qualitative Report*, 9(1), 80-93. Abgerufen am 18.04.24 von <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol9/iss1/5>.

Anhänge

Anhang 1. Einstufungstests (Die erste Seite ist die Einführungsseite zu den Einstufungstests, die für alle Klassen gleich ist, danach werden alle Tests jeder Klasse vorgestellt).

Nome:

Classe:

Hallo! Nei fogli seguenti ci saranno alcune domande ed esercizi. Non c'è **nessuna fretta**, **non** è una **gara**, fai quello che puoi. Forse ti sembrerà troppo facile o forse troppo difficile. È **molto importante** che queste pagine siano sincere e che **rispecchino veramente la tua situazione**. Solo così potremo lavorare insieme su di te!
Danke!

Scrivi qui sotto **2/3 parole** che **ti piacciono** in tedesco (perché sono facili, o suonano bene, o ti ricordi bene)

1.....

2.....

3.....

INIZIAMO 😊

Einstufungstest - 9. Klasse

1. Sottolinea le frasi scritte correttamente!

1. Gute Nacht
2. Dreiunddreizig
3. Gute Morgen
4. Guten Abend
5. Danke schon

2. Scegli il verbo corretto e sottolinealo

Es. Sie (wohnen\kommen) in Italien.

1. Er (kommt\ist) aus Deutschland.
2. Wir (sind\gehen) zu Hause.
3. Ich (habe\bin) 15 Jahre alt.

3. Leggi il testo e rispondi alle domande

Ich bin Karoline. Ich komme aus der Schweiz und wohne seit 3 Jahren in Norwegen mit meiner Familie. Ich bin 15 Jahre alt und habe 2 Geschwister: Meine Schwester heißt Laura und ist 10 Jahre alt und mein Bruder heißt Marko und ist 18 Jahre alt. Wir wohnen mit unseren Eltern in einem Haus in Oslo. Meine Mutter arbeitet als Lehrerin und mein Vater ist Koch. Meine Hobbys sind: Lesen und Fußball.

(Alle domande puoi rispondere con la **forma lunga** es. "Er heißt Luca" o **forma breve** "Luca")

1. Wie heißt das Mädchen? _____
2. Woher kommt sie? _____
3. Wo wohnt sie? _____
4. Hat sie Geschwister? _____
5. Was macht die Protagonistin in ihrer Freizeit? _____

PARTE 2

Inserisci il verbo coniugato

6. Ich _____ Hannah (heißen)
7. Er _____ aus Italien (kommen)
8. Du _____ in Deutschland (wohnen)
9. Wir _____ viele Freunde (haben)

Completa l'esercizio con la parola corretta

Ich _____ (1) 11 Jahre alt. Mein Lieblingsfach in der Schule ist _____ (2). Ich habe einen _____ (3) und eine _____ (4). Meine Oma wohnt in _____ (5).

1. (bist/bin)
2. (Mathe/Bild)
3. (Katze/Hund)
4. (Schwester/Bruder)
5. Haus/Berlin)

Einstufungstest – 10. Klasse

1. Sottolinea le frasi scritte correttamente!

1. Geschicte
2. Tschüss
3. Ich lehse ein Buch
4. Guten Abend
5. Danke schon

2. Scrivi il numero corretto vicino all'uguale

es. Fünfzehn = 15
Zwanzig =
Zwölf =
Vierunddreißig =

3. Scegli l'articolo corretto

Es. Wir haben eine/ein Haus.

1. Ich habe die/der Freunde gesehen.
2. Ist er das/der Kind von Karoline?
3. Wir kaufen einen/ein Buch.

4. Completa la tabella con il verbo presente

FAHREN
Ich fah_____
Du _____
Er/sie/es _____
Wir _____
Ihr _____
Sie _____

5. Leggi il testo e rispondi alle domande

Maria kommt Rom. In diesem Sommer macht sie einen Sprachkurs in Heidelberg. Das ist eine Universitätsstadt im Süden von Deutschland.

Morgens um acht beginnt der Unterricht, um zwölf Uhr ist er zu Ende. In ihrer Klasse sind 12 Schüler, sechs Mädchen und sechs Jungen. Sie kommen alle aus Italien, aber nicht aus Rom.

Maria beste Freundin Francesca macht auch gerade einen Sprachkurs, aber in Berlin, das liegt im Norden von Deutschland. Maria und Francesca bleiben 5 Wochen in Deutschland. Nach dem Sprachkurs machen sie eine Prüfung.

(Alle domande puoi rispondere con la forma lunga es. "Er heißt Luca" o forma breve "Luca")

1. Wie viele Leute sind in Marias Klasse?

2. Woher kommen die Schüler?

3. Wie heißt die beste Freundin von Maria?

4. Woher kommen die Klassenkameraden von Maria?

5. Wie lange bleibt Maria in Deutschland?

PARTE 2

Di che numero si tratta? Separa i numeri con una sbarra
*Vierzeheneinundsiebzigneunundzwanzigzwölf**drei*

Inserisci l'articolo corretto (der, die, das)

6. _____ Haus

7. _____ Hund
8. _____ Mann
9. _____ Hausaufgaben
10. _____ Person
11. _____ Katze

Completa l'esercizio il verbo mancante. I verbi sono i seguenti: wohnen, heißen, spielen, sein (x3), singen, lieben

Mein Name _____ Tom und mein Bruder _____ Ben. Ich _____ 15 Jahre alt und Ben _____ 13 Jahre alt. Wir _____ in einer Wohnung in Berlin. In meiner Freizeit _____ ich Fußball und Ben _____ in einem Chor. Wir _____ auch Natur und Tiere.

Einstufungstest – 11. Klasse

1. Sottolinea le frasi corrette.

1. Sie sind sehr schön.
2. Ich wohne in der Nähe.
3. Er ist sehr müde.
4. Wir gehen um 18 zu Hause.
5. Sie müssen mehr Deutsch sprechen.

2. Completa la tabella con il verbo al presente

LESEN
Ich _____
Du _____
Er/sie/es _____
Wir _____
Ihr _____
Sie _____

3. Scegli la parola corrette e sottolinea

es. Wir haben einen ein Buch gekauft.

1. Er will das\die Haus sehen.

2. Ich gehe in den\der Park mit die\der Freundin.
3. Du bist mit deiner\deine Freundin zusammen.
4. Hast du der\den Film gesehen?
5. Wir haben nicht\kein gut geschlafen.

4. Leggi il testo e rispondi alle domande

Gestern war der Geburtstag meiner besten Freundin Lisa. Ich habe eine Party für sie organisiert. Lisa ist 16 Jahre alt geworden. Sie war sehr glücklich, weil wir Brettspiele gespielt und getanzt haben. Wir haben auch einen Schokoladenkuchen gegessen.

Lisa hat viele Geschenke bekommen. Ich habe ihr ein Buch geschenkt und ihre Eltern haben ihr ein neues Fahrrad geschenkt. Wir hatten viel Spaß und haben viel gelacht. Es war ein besonderer Tag!

1. Wer hatte Geburtstag?

2. Was haben die Personen auf der Party gemacht?

3. Was hat das Geburtstagskind bekommen?

5. In questa immagine ci sono diverse attività quotidiane (alzarsi, lavarsi...).

Scrivi nello spazio sotto tutto quello che ti viene in mente relativo alla routine.

Può essere un verbo, una frase, un nome.

(Hier wurde das Bild eines Mannes gezeigt, der seiner täglichen Routine nachgeht: frühstücken, aufstehen, zur Arbeit gehen...)

es. schlafen (dormire) / ich gehe um 22 Uhr ins Bett (vado a letto alle 22)

PARTE 2

Inserisci il verbo corretto

Ich ____ Tom und _____ aus Deutschland. Seit 3 Jahren _____ ich in Italien mit meiner Familie. Ich _____ Deutsch und Italienisch und _____ Englisch in der Schule.

Scegli le parole corrette e sottolineale

Am Samstag gehe ich in den Park mit meiner Vater/Familie. Im Park darf/muss ich Fußball spielen. Ich liebe/leibe Fußball. Um 12 Uhr essen wir ein/einen Brötchen mit Salami.

Leggi l'esercizio e fai una crocetta sulla risposta corretta

(Hier wurde eine Übung zum Thema Uhrzeit wurde vorgestellt)

Inserisci l'articolo corretto (determinativo o indeterminativo)

1. Wir haben _____ Hund
2. Es ist _____ Mädchen aus meiner Klasse
3. Wir haben _____ zwei Katzen von Tom gesehen.
4. Ich gehe in _____ Schule

Einstufungstest - 12. Klasse

1. Sottolinea le frasi corrette

1. Mein Bruder fährt gerne Fahrrad in seinem Freizeit.
2. Ich habe gestern Abend im Restaurant gegessen.
3. Als ich ein Kind bin, kann ich viel spielen.
4. Ich habe alle Harry Potter Bücher gelesen.

2. Completa la tabella con il verbo al Präteritum

SEIN
Ich w _____
Du _____
Er/sie _____
Wir _____
Ihr _____
Sie _____

3. Scegli la parola corretta e sottolineala

es. Wir sind ins in den Kino gegangen.

1. Wir haben nicht\keinen Sport gemacht.
2. Er gibt ihr\ihn ein Geschenk.
3. Meine\mein Freunde wohnen in Italien.
4. Wem\wer gehört dem\das Buch?
5. Wenn ich dich\du wäre, würde ich nicht zur\in die Party gehen.

4. Scrivi la secondaria (wenn, weil, ob, als, dass) mancante

es. Ich gehe nicht ins Kino, weil ich krank bin.

1. _____ du krank bist, solltest du nicht ins Kino gehen.
2. Ich denke, _____ sie sehr nett ist!
3. Wir wissen nicht, _____ sie heute kommt.
4. Hanna lernt, _____ sie morgen eine Prüfung hat.
5. _____ ich ein Kind war, spielte ich Fußball.

5. Leggi il testo e rispondi alle domande

Ich wohne in Berlin. Die Stadt hat über 3,6 Millionen Einwohner und ist die größte Stadt Deutschlands.

Mir gefällt die Stadt, weil sie so international ist. Um den Hauptbahnhof herum gibt es viele internationale Lebensmittelgeschäfte und Restaurants. Berlin ist eine moderne Stadt mit vielen Häusern, aber es gibt auch viele Museen und Geschichte. In Berlin kann man das Haus von Bertolt Brecht besuchen. Bertolt Brecht war ein bedeutender deutscher Schriftsteller.

Berlin ist auch berühmt für seine Parks, Musik und Kultur. Im Sommer finden hier viele Feste statt.

2. Was gefällt dem Erzähler an der Stadt?

2. Welcher berühmte Schriftsteller hatte ein Haus in der Stadt?

3. Was kann man in Berlin machen?

4. Würdest du Berlin besuchen? Oder warst du schon in Berlin?

6. **Descrivi l'immagine seguente — Scrivi tutto quello che ti viene in mente**
(Was machen die Personen? Wo sind sie?)

**(Hier wurde ein Foto gezeigt, auf dem ein Mann und eine Frau mit
verschiedenen Küchengeräten und Produkten kochen.)**

Parte 2

Completa l'esercizio inserendo il verbo al perfekt

1. [besuchen] Am Montag _____ Marco und Anna das historische Museum _____
2. [regnen] Heute morgen _____ es leider _____
3. [sehen] Am Nachmittag _____ wir einen Film _____
4. [trinken] Eva _____ zu viel Kaffee _____

Unisci le frasi con una secondaria

1. Ich war ein Kind. Ich spielte Volleyball.
2. Es regnet. Ich bin spazieren gegangen.
3. Man sollte nicht fahren. Man ist müde.
4. Ich bin krank. Ich gehe nicht in die Schule.

Inserisci la preposizione + articolo (quando necessario)

1. Er ist _____ Hause
2. Ihr seid _____ Meer
3. Wir gehen _____ Park
4. Das Buch ist _____ Tisch

Completa l'esercizio con comparativo corretto

1. Diese Pizza ist ___ (gut) als die letzte, die ich gegessen habe.
2. Mein Bruder ist ___ (alt) als ich und ich bin ___ (jung) als meine Schwester.

Einstufungstest - 13. Klasse

1. Sottolinea le frasi corrette

1. Die Wohnung meines Elterns ist groß.
2. Die blauen Blumen sind schön.
3. Sie schenkt seinen guten Eltern Blumen.
4. Sie sieht ein alten Mann auf der Straße.

2. Completa la tabella con il verbo al Konjunktiv II

können
Ich _____
Du _____
Er/sie/es _____
Wir _____

Ihr _____
Sie _____

3. Scegli la parola corretta e sottolineala

es. Wir sind ins in den Kino gegangen.

1. Ich würde wissen, ob\wenn du morgen zur Schule gehst.
2. Der Apfel wird\ist vom Kind gegessen.
3. Wenn ich pünktlich nach Hause angekommen wäre\würde, hätte ich geduscht.
4. Das Kind, das\dass in Berlin lebt, ist jetzt in Jena.

4. Inserisci la secondaria mancante (es. weil, als...) o la preposizione (es. mit)

_____ ich ein Kind war, habe ich _____ meiner Familie in Spanien _____.

_____ 10 Jahren wohne ich in Deutschland. Jetzt kann ich kein Spanisch mehr, _____ ich zu Hause nur Deutsch spreche.

5. Leggi il brano e rispondi alle domande

Johann Wolfgang von Goethe (1749 - 1832) ist einer der bedeutendsten deutschen Schriftsteller. Goethe war Dichter, aber auch Dramatiker, Kunsttheoretiker und Naturforscher.

Sein Still ist autobiografisch. Sein berühmtestes Werk ist „Die Leiden des jungen Werther“. Das Werk machte ihn zum Wegbereiter der Sturm-und-Drang-Bewegung und er ist bis heute der berühmteste Schriftsteller dieser Bewegung. Im Mittelpunkt der Epoche Sturm und Drang steht der Mensch als Individuum.

Friedrich Schiller war Goethes wichtigster Freund. Die beiden Dichter wurden zu den wichtigsten Vertretern der Weimarer Klassik.

Ein weiteres sehr wichtiges Werk Goethes ist der „Faust“. Darin geht es um einen Mann, der seine Seele dem Teufel weiht. Er vollendete den zweiten Teil der Tragödie kurz vor seinem Tod im Jahr 1832. Heute gibt es viele Versionen und Verfilmungen von Faust

1. Warum wird Goethe als „Universalgenie“ bezeichnet?

3. Was ist der „Sturm und Drang“?

4. Wer waren die wichtigsten Vertreter der Weimarer Klassik?

5. Wann ist Goethe gestorben?

6. Guarda la foto e rispondi alle domande sotto

(Hier wurde ein Bild von Müll und Plastik im Meer gezeigt.)

1. Welchen Titel würdest du dem Foto geben?

2. Wie oft benutzt du Plastik? Und wie würdest du die Verwendung von Plastik reduzieren? (Fai degli esempi)

3. Scrivi delle parole relative al tema "Umwelt"

PARTE 2

Unisci le frasi con una secondaria

1. Ich bin sehr müde. Ich muss noch arbeiten.
2. Wir sind krank. Wir sollten nicht spazieren gehen.
3. Du kannst gut kochen. Du kannst das Abendessen vorbereiten.

Completa con la preposizione corretta

1. Ich muss ___ meiner Präsentation noch arbeiten.
2. Bitte legen Sie Ihre Sachen _____ den Tisch.
3. Kommst du ___ mir heute?

Completa con il pronome relativo

1. Das Buch, ___ ich gerade lese, ist sehr interessant.
2. Der Junge, mit _____ ich gelernt habe, ist krank.
3. Der Film, _____ ich im Kino gesehen habe, war sehr schön.

Declina correttamente l'aggettivo

1. Das Dreirad gehört dem _____ (*klein*) Kind
2. Wohin soll ich die _____ (*neu*) Vase stellen?
3. Aus einer _____ (*offen*) Tür schaute ein Mann heraus
4. Mein Vater hat ein _____ (*rotes*) Auto

Trasforma le seguenti frasi attive in frasi passive

Attiva: Der Lehrer erklärt den Schülern die Grammatik.

Passiva:

Attiva: Die Köchin hat das Abendessen gekocht.

Passiva:

Attiva: Die Firma hat viele Produkte verkauft.

Anhang 2. Interviewfragebogen (deutsche Version)

Interviewfragebogen

1. In welcher Klasse bist du?
2. Seit wann lernst du Deutsch?
3. Wie viele Stunden pro Woche lernst du Deutsch?
4. Magst du Deutsch?
5. Wenn ja, warum? Wenn nein, warum?
6. Hast du ein Lieblingsfach?
7. Was kannst du gut im Deutsch und was kannst du nicht so gut (Hausaufgaben, Schreiben, Grammatik, Sprechen...)?
8. Nimmst du neben dem Unterricht in der Schule an zusätzlichen Deutschstunden teil (Kurse, Nachhilfe, Sprachreise)?
9. Wendest du spezielle Lernmethoden an?

Welche dieser Lehrmittel verwendest du, um zu Hause Deutsch zu lernen?

- Mind-maps
- Tabelle
- Verwendung von verschiedenen Farben
- Vergrößerte Schriftarten
- Spezielle (z. B. Dyslexiaopen) oder angepasste Schriftarten (z. B. Arial/Thaoma)
- Computer/Tablet
- Online-Wörterbücher
- Programme zur Rechtschreibkorrektur
- Programme zum Vorlesen
- Hörbücher
- Apps/Webseiten (z. B. Memrize/Duolingo)
- Mehr: _____

Welche dieser kompensatorischen Hilfsmittel werden von deinen deutschen Lehrkräften im Unterricht angeboten?

- Nutzung von PC/Tablet während des Unterrichts
- Nutzung von PC/Tablet bei Prüfungen
- Verwendung von vergrößerten Schriftarten
- Verwendung spezieller (z. B. Dyslexiaopen) oder angepasster (z. B. Arial) Schriftarten
- Einsatz von visuellen Ansätzen (z.B. interaktiven Whiteboards bzw. anderer Software)
- Einsatz von Vorleseprogrammen
- Lautes Vorlesen (von der Lehrperson)
- Ermöglichung der Verwendung eines Aufnahmegeräts/Handys
- Reduzierung der Aufgaben bei Prüfungen
- Reduzierung der Themen, die für eine schriftliche oder mündliche Prüfung gelernt werden müssen
- Mehr Zeit bei Prüfungen
- Zeitplanung für alle Prüfungen und Hausaufgaben
- Aufteilung der zu lernenden Themen auf mehrere Prüfungen
- Abgabe der Übungen auf Italienisch
- Mehr: _____

LESEN

Lesen im Allgemeinen	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Vorlesen	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Einen Text verstehen	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Fragen zu einem Text beantworten	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig

GRAMMATIK

Grammatik im Allgemeinen	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
--------------------------	--------------	---------	---	-----------	----------------

Grammatik Übungen durchführen	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Grammatik beim Schreiben	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Grammatik beim Sprechen	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig

HÖRVERSTEHEN

Wenn die Lehrperson spricht	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Ein Video mit Untertitel	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Ein Video ohne Untertitel	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Ein authentisches Gespräch	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig

SPRECHEN

Ein Thema präsentieren	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwieri g
Mündliche Prüfungen	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwieri g
Mit der Lehrperson/ Mitschüler	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwieri g
Mit Muttersprachlern	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwieri g

SCHREIBEN

Kurze Sätze	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Bildbeschreibung	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Zusammenfassung	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig
Aufsatz	sehr einfach	einfach	Manchmal einfach und manchmal schwierig	schwierig	sehr schwierig

DEUTSCH und ANGST

Es macht mich unruhig/ängstlich...

...Deutsch lernen	sehr viel	sehr	manchmal ja und manchmal nein	wenig	überhaupt nicht
...Deutsch sprechen	sehr viel	sehr	manchmal ja und manchmal nein	wenig	überhaupt nicht
...Deutschprüfungen ablegen	sehr viel	sehr	manchmal ja und manchmal nein	wenig	überhaupt nicht
...mündliche Prüfungen auf Deutsch ablegen	sehr viel	sehr	manchmal ja und manchmal nein	wenig	überhaupt nicht

WÜNSCHE

- Welchen Aspekt der deutschen Sprache würdest du gerne verbessern? Woran würdest du am liebsten arbeiten?
- Gibt es Themen, die Dir schwer fallen und die Du gerne noch einmal gründlich wiederholen würdest?
- Gibt es Fehler, die Du oft machen und die Du nicht mehr machen möchtest?
- Hast Du irgendwelche Wünsche?

Sonst noch etwas?

- Gibt es noch etwas, das du über deine Beziehung zur deutschen Sprache hinzufügen möchtest?

Beobachtungsbogen: Dyslexie und DaF

Name: _____ Datum: _____

Sprachkompetenzen

	++	+	-	--
Das Vorlesen ist				
Die Aussprache ist				
Das Sprechen ist				
Das Hörverständnis ist				
Das Verständnis von geschriebenen Texten ist				
Die Rechtschreibung ist				
Die grammatikalischen Fähigkeiten* sind				
Die Wortstellung ist				
Die Verwendung bzw. Wiedergewinnung von Vokabeln ist				

*spezifische Probleme der Grammatik angeben: _____

Einstellung und emotionale Kompetenzen

	++	+	-	--
Der/die Lernende scheint Angst zu haben				
Der/die Lernende ist unsicher über seine/ihre Sprachkompetenzen				
Der/die Lernende ist unorganisiert				
Der/die Lernende zeigt Interesse an der deutschen Sprache und Kultur				
Der/die Lernende ist im Unterricht motiviert				
Die Aufmerksamkeit ist				

Anhang 4 – Abschlussevaluation

Abschlussevaluation

Hallo! Hallo, du bist mit deinen Sitzungen fertig. Bitte gib mir eine Rückmeldung über den Unterricht, den wir zusammen gemacht haben. Das Feedback ist völlig anonym!

Vielen Dank :)

1) Während dieser Unterrichtsstunden habe ich etwas Neues gelernt

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

2) Ich habe dank dieser Unterrichtsstunden Verbesserungen erzielt

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

3) Die Unterrichtsstunden waren klar

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

4) Das Tempo der Unterrichtsstunden war angemessen

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

5) Das in den Unterrichtsstunden erstellte Lehrmaterial war für mich nützlich

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

6) Ich werde die im Unterricht gezeigten Lernmethoden (Mind-Maps, Webseiten, etc.) weiterhin anwenden

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

7) Der Unterricht hat meine Erwartungen erfüllt

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

8) Ich denke, ich habe die Gelegenheit zum Einzelunterricht optimal genutzt.

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

9) Ich würde gerne weiterhin Einzelunterricht nehmen/Unterstützung beim Deutschlernen erhalten.

- Absolut ja
- Ja
- Manchmal ja und manchmal nein
- Nein
- Absolut nein

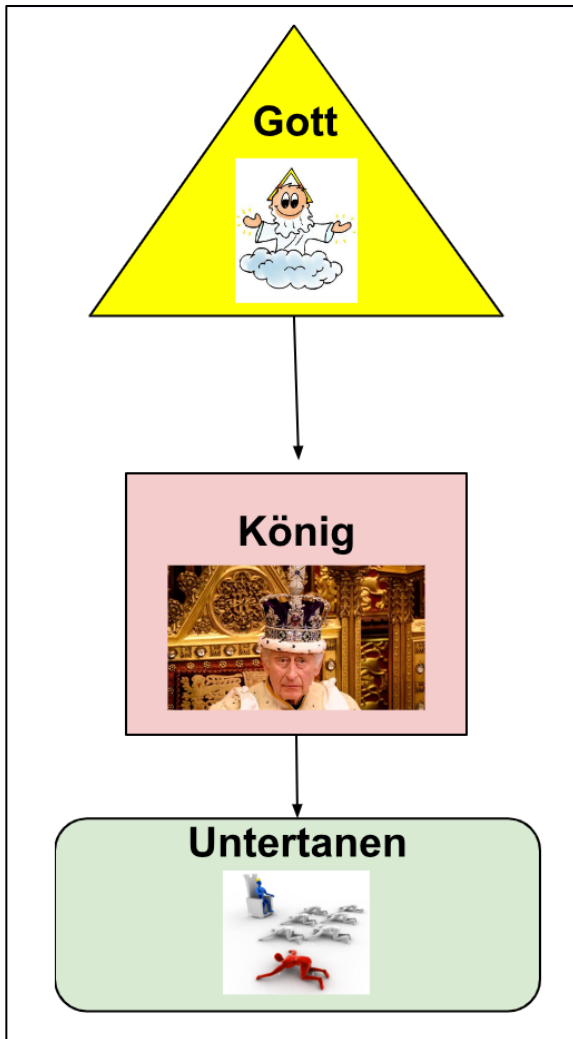
10) Gibt es Aspekte des Unterrichts, die dir nicht gefallen haben? (Wenn ja, bitte „mehr“ wählen und erläutern)

- Nein
- Mehr: _____

Anhang 5 - Neu bearbeiteter Text über die Aufklärung

MONARCHIEN

absolute Monarchie



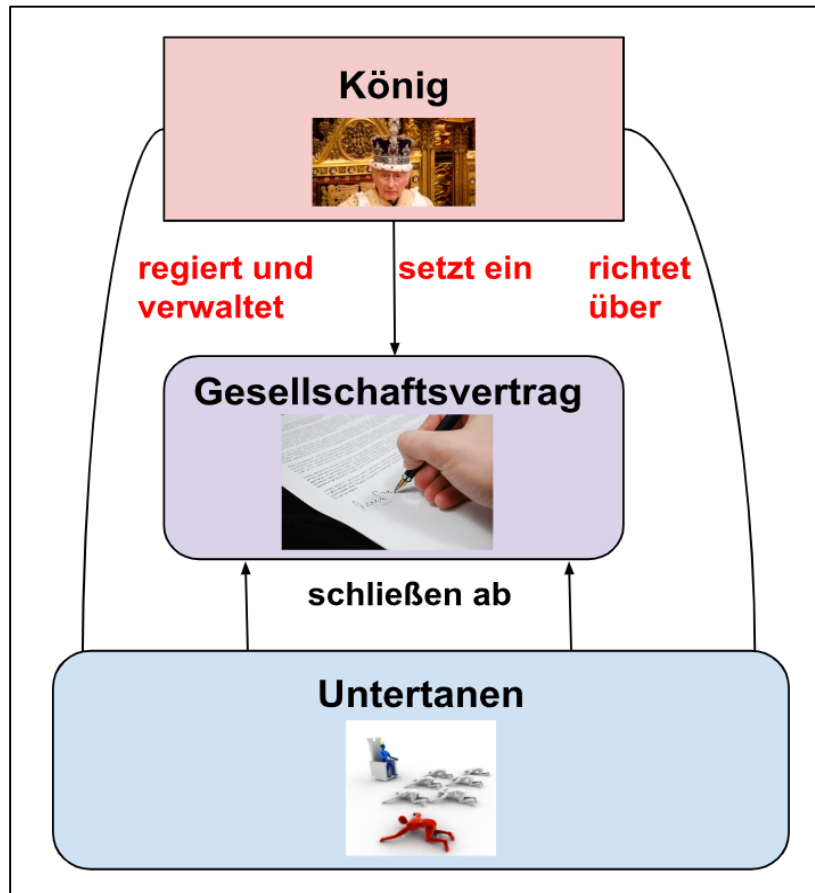
Was? ist eine Form der Regierung
Welche? absolute Monarchie
Wie? Gott **gibt dem** König Macht. Der König hat absolute Macht und repräsentiert Gott. Der König regiert über die Untertanen (die Personen/die Bürger).

Wichtig? Die absolute Monarchie wurde von der Aufklärung kritisiert

**geben + dat (senza preposizione)*

Was ist eine absolute Monarchie?

konstitutionelle Monarchie



Was? ist eine Form der Regierung

Welche? konstitutionelle Monarchie

Wie? Der König fungiert als **Staatsoberhaupt**. Der König hat die Macht, aber er **schließt** einen Vertrag mit den Untertanen ab. Sie können den König **absetzen**.

Wichtig? Der König hat immer noch mehr Macht.

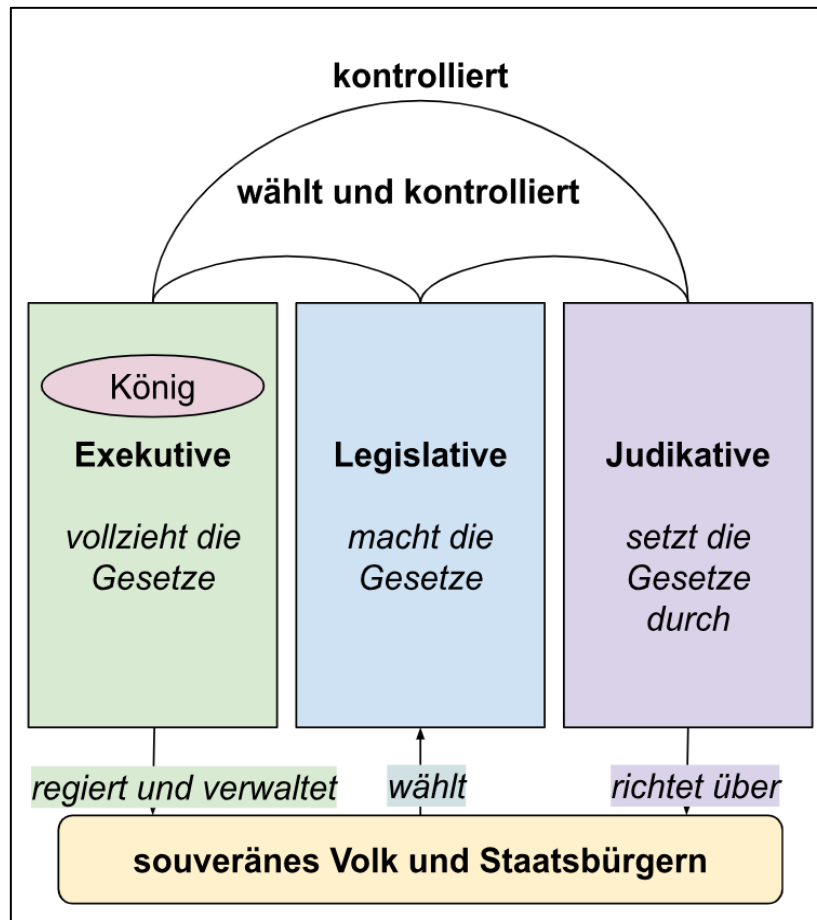
abschließen = stipulare

absetzen = far cadere

Staatsoberhaupt = capo di stato

Was ist eine konstitutionelle Monarchie?

republikanische Monarchie



Was? ist eine Form der Regierung

Welche? republikanische Monarchie

Wie? Ein König fungiert als **Staatsoberhaupt**, aber die Regierung und die **Gesetzgebung** werden zum großen Teil von einem gewählten Parlament ausgeübt.

Das Parlament macht die Gesetze und die Regierung **führt** sie aus

Wichtig? Es gibt einen König, der das Land repräsentiert, aber die Macht ist zwischen Legislative, Exekutive und Judikative geteilt.

Staatsoberhaupt = Capo di Stato

Gesetzgebung = Legislazione

führt = capo di stato

Was ist eine republikanische Monarchie?

Anhang 8. Englischsprachige Zusammenfassung / English summary

Introduction

In today's globalized world, the ability to speak and use foreign languages is increasingly important in many areas of life. The European Union (2023) emphasizes multilingualism and aims for citizens to be proficient in at least three languages. At the same time, there is a growing awareness of neurodiversity among learners (OECD, 2007). Neurodiversity recognizes and celebrates neurological differences. Traditionally, neurodiversity conditions are considered disabilities rather than normal variations of the brain. This work focuses on one specific neurodiversity: dyslexia. Research shows that students with dyslexia may face challenges in language learning but are not incapable of learning foreign languages (e.g., Daloso, 2012; Gerlach, 2010, 2019a).

The focus of this master's thesis is to analyze the learning situation in German as a Foreign Language (GFL) for learners with dyslexia. While the general impact of specific learning disorders on language learning has been studied, the specific case of GFL and Italian learners with dyslexia remains largely unexplored. The thesis aims, on one hand, to understand the linguistic and emotional effects of dyslexia in language learning and, on the other hand, to explore didactic methods, strategies, materials, and technologies for the acquisition of GFL. The empirical research involves ten participants aged between 14 and 18 who are studying GFL in an upper secondary school in Italian. Both quantitative and qualitative data are collected over six months, including entrance tests, questionnaires, final evaluations, interviews, and classroom observations.

Theoretical background

Specific learning disorders (SLDs) have been extensively studied, dating back to the 19th century with terms such as 'word blindness' (Kirby & Snowling, 2022: 5). Initially, SLDs were viewed as a kind of mental retardation (Jokisch, 2023). However, dyslexia is now understood as a condition independent of cognitive ability. The definitions and classifications of SLDs have evolved over time, influenced by medical, psychological, and educational perspectives (ibid.). Organizations and researchers use different terminology to describe SLDs, leading to partially inconsistent definitions. The term SLDs encompasses dyslexia, dysorthography, dysgraphia, and dyscalculia. This work focuses on dyslexia, which by definition implies dysorthography.

Dyslexia is generally characterized by difficulties such as reading, comprehension, orthography, and speaking (i.e. Daloiso, 2012; Gerlach, 2019). Less clear, however, are the causes, which could be genetic, neurobiological, and cognitive (Steinbrink & Lachmann, 2014: 6). These factors affect memory, attention, and language skills (i.e. Alloway et al., 2009: 3; Gerlach, 2019a: 21). There are no clear estimates of the rate of dyslexia worldwide. It is likely between 6% (Fletcher et al., 2007) and 20% (Yale, 2022). Prevalence rates vary globally, mainly due to varying diagnostic criteria and language characteristics. European countries also show varying approaches to dyslexia. Efforts to support dyslexic individuals in these countries differ, reflecting both progress and ongoing challenges in addressing specific learning disorders.

Learners with dyslexia exhibit a range of difficulties at a linguistic and emotional level. At the linguistic level, phonological and phonetic problems are evident (Daloiso, 2009: 9). These manifests themselves in impaired phonological awareness, which has a negative impact on orthography (Cappa et al., 2012: 8). In addition, these difficulties can also affect listening comprehension and pronunciation (Crombie, 1997: 30). Students with dyslexia also have problems memorizing abstract concepts, which leads to grammatical and morphosyntactic challenges (i.e. Bacon & Handley, 2010, 2014; Dosi & Dolaptoglou, 2020). They also have difficulty remembering inflectional endings and learning new vocabulary (Melero Rodríguez, 2020: 8). The problems in remembering and recalling words can have an impact on the fluency and accuracy of speech production.

On an emotional level, motivation and anxiety have the greatest impact. Kormos and Cszier (2010) found that learners with dyslexia are less motivated to learn foreign languages compared to their peers. Anxiety also seems to have an important influence on the learning experience of students with dyslexia (ibid.). Feelings of frustration and failure can have a negative impact on their engagement and interest in progress. It should be noted, however, that the consequences of dyslexia for foreign language learning vary depending on the first language (L1) and the foreign language being learnt.

Italian and German are both transparent languages. A language is considered orthographically transparent when its spelling system faithfully reflects its pronunciation. Orthographic transparency makes it easier for learners to predict the pronunciation of words based on their spelling and vice versa. However, with regard to morphological features, syntactic structure,

and lexis, there are several relevant differences between Italian and German. Tucci (2013) and Tucci et al. (2013) identify different kind of challenges that Italian learners with dyslexia face in learning GFL: specific signs (e.g., ß), script type, consonant clusters, word length, local prepositions, personal pronouns, verb position, and proper names.

The research by Kormos et al. (2009) highlighted the importance of individual, personalized support for students with dyslexia. This need is also confirmed by the study by Noccetti and Cappelli (2018), which tested the effectiveness of personalized English courses. In order to identify methods and materials suitable for students with dyslexia, it is crucial to analyze their individual needs, as also shown by Alghabban and Hendly (2020). Collecting data about the student, observing, defining teaching objectives, and, if necessary, planning compensatory measures are essential steps in understanding and meeting the needs of students with dyslexia. Differentiation in teaching methods is fundamental to creating an inclusive environment. However, students with dyslexia do not always accept this differential treatment – they may feel different and excluded (Daloiso, 2012: 147). Teachers must therefore strike a balance between the special needs of the students and the creation of an inclusive learning environment.

With regard to the methods and materials employed, there are four basic principles that should be considered: *organization*, *multisensory*, *multimodality*, and *visualization*. These principles are designed to provide students with a structured, engaging, and accessible learning environment. Older but effective multisensory approaches include the *Total Physical Response* (TPR) (Asher, 1969) and the *Montessori-psychogrammatic* approach (Imbrogno, 2021: 198-199). Nowadays there are several technological and multimedia tools available. Also, teaching materials are crucial to facilitating learning for students with dyslexia. The use of concept maps, in which content is organized semantically rather than alphabetically (Daloiso, 2014: 53), and the integration of authentic materials can enhance motivation and facilitate the learning of students with dyslexia (Kaltseis, 2021).

Material and methodology

The empirical research aims to examine the learning process of German for Italian students with dyslexia. The research questions are:

1. What linguistic challenges do students encounter in learning GFL?

2. What emotional factors accompany students in learning GFL?
3. What role do inclusive technologies, teaching materials, and methods play in the learning process according to students?

In order to answer these questions a mixed-methods approach is used. The assessment tests produced quantitative data on students' language levels, while the interviews provided both qualitative and quantitative information on their opinions and interests. The individual study plans (designed by psychologists and teachers) delivered quantitative and qualitative data on the diagnosis and specific needs of each student. The individual lessons, instead, have yielded quantitative and qualitative data on students' performance as well as their emotional approaches. Finally, the evaluation questionnaire was used to gathered quantitative data on the students' feedback about the quality of the lessons and materials.

Analysis

The analysis is divided into three main areas: participant characterization, observation of their performance during lessons, and evaluation of their final questionnaires. The initial assessment test suggests that participants have a good command of written German: only 3 of 10 participants scored less than 50%. The main difficulties are found in grammar. The types of errors are often similar among participants in the same year.

The data results concerning interest and motivation are predominantly negative. Indeed, only 27% of participants state to like German, while 37% like it only partially. The remaining 36% have little or no interest. Regarding strengths and weaknesses, interviews show that students feel more confident in pronunciation and less confident in grammar. Furthermore, students perceive difficulties in listening, while writing is considered the simplest task.

In terms of learning styles, materials, and technologies, students appear to be relatively unaware of the options available to them. Indeed, the majority of participants do not have a specific learning style.

When it comes to the individual lessons, students were allowed to choose the topic of each session: grammar was the most frequently requested topic. After each lesson an observation sheet was filled in to collect quantitative data on students' performance both linguistically and emotionally. Based on these data, it is confirmed that pronunciation and reading are the students' strongest abilities. The data also indicate that students primarily struggle with

emotional uncertainty regarding their skills. Furthermore, some gender differences are evident: girls tend to experience more uncertainty issues, whereas boys encounter more difficulties related to concentration. Finally, the analysis of the evaluation questionnaires shows a generally high level of satisfaction among students with the lessons and materials provided.

Discussion and conclusions

Sparks and Ganschow's hypothesis (1991), i.e. problems in the L1 are reflected in foreign language acquisition, is confirmed, since all students experience some kind of difficulties. A large part of dyslexia research (e.g., Cappa et al., 2012; Crombie, 1997; Klicpera & Schabmann, 2020) identifies poor phonological awareness as the cause of major problems in dyslexia. This is associated with a series of difficulties in reading and spelling. However, in this empirical study, reading and spelling do not seem to be the issue. German is a transparent language making grapheme-phoneme correspondence easier (Daloiso, 2012: 74). The participants indeed have strengths in pronunciation, reading aloud, and spelling.

Nevertheless, difficulties exist, particularly in the areas of vocabulary memorization and recall, as well as in grammar. These problems are due, on one hand, to working memory and, on the other hand, to the low affinity of the two languages. German has a low level of morphosyntactic and lexical affinity with Italian (Daloiso, 2012: 74). Difficulties in grammar and word recall could be attributed to working memory issues, as also shown by Alloway et al. (2009), Crombie (2000), and Gerlach (2019a). The frequent linguistic difficulties concern comprehension, recalling, and acquisition of vocabulary, as well as grammar, which also negatively affects speaking production. The greatest difficulty is found in listening comprehension, for which the causes remain open. While many studies on dyslexia have examined the link between phonological awareness and the development of reading skills, phonological awareness has not been studied in relation to listening comprehension. The goal of future research could be to examine phonological awareness in relation to listening comprehension, seeking to determine whether there is active and passive phonological awareness and if so, what their impact may be. Even though pronunciation, reading aloud, and spelling skills are usually considered dyslexia-related problems, in this case they emerge as the students' strengths. This result highlights the importance of understanding the characteristics of the L1 and the foreign language to better understand the difficulties of

students with dyslexia. Emotional elements also play a fundamental role in the learning process. However, my lack of psychological training is a limitation in the analysis of these factors. Emotional factors accompanying the learning experience have also been identified. Lay's hypothesis (2008), i.e. motivation influences success, is supported by the fact that students who report interest and motivation in learning German achieved better results in the tests and perform better in the individual lessons. Additionally, students who have had contact with authentic learning materials or experiences were also the ones who achieve the best results. These results are in line with Kaltseis's study (2021). Moreover, all students seem to have low self-confidence. Almost all are unsure of their strengths but are certain of their weaknesses. Blackman's research study (2009) explains that uncertainty about one's abilities leads to poorer performance, which is not confirmed by the data in this case.

The level of anxiety is moderate. However, two trends have been recognized: Firstly, anxiety increases with the age of the participants, in line with Cappelli's findings (2021: 275). Furthermore, girls generally exhibit a higher level of anxiety than boys. Conversely, boys often refuse the use of compensatory measures. One possible interpretation could be that girls tend to exhibit situational anxiety, while boys are afraid of stigma. Another element that could lead to anxiety is the stigmatization by peers and/or teachers, but this study could not gather sufficient data concerning these factors.

Regarding inclusive educational technologies and materials, the results of the final evaluation show a positive picture overall. The learners are absolutely certain or confident that the materials created in the lessons were useful for them. Likewise, the participants are mostly confident or certain that they will continue to use these materials in the future. The mean of all responses is 4.1, indicating a more than satisfactory experience of learners with the individual lessons and the creation of materials. One limitation of this study is that the effectiveness of the materials was only confirmed through a subjective evaluation by the learners.

To conclude the analysis of the learning experience of students with dyslexia from different points of view seems to be the key to a better understanding of the challenges that they might face. This type of research can help teachers deliver and improve their teaching methods and materials, as well as understand students' overall well-being regarding emotional challenges. Listening to students and using their feedback as a guide for shared work is key.