

ANNE FRIEDRICH

LRS und Lateinunterricht

Mit dem politischen Willen zu und der Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem stellen sich den Lehrkräften in der Praxis ebenso wie den im Studium oder Referendariat befindlichen zukünftigen Lehrkräften neue Herausforderungen. Die Heterogenität der Schülerschaft schließt zunehmend Personen mit Lernbeeinträchtigungen ein, auch an den allgemeinbildenden, nicht auf speziellen Förderbedarf ausgerichteten Schulen. Ihnen angemessen Rechnung zu tragen erfordert über die unterrichteten Fächer und allgemeine pädagogische Prinzipien hinausgehende Kenntnisse, die eine Aufnahme inklusionsspezifischer Fragestellungen in die fachdidaktische Lehramtsausbildung der Universitäten und Fachseminare nahelegen.¹ Inhalte und Forschungsergebnisse der Förderpädagogik sind aus dem Blickwinkel der jeweiligen Fachdisziplin und ihrer aktuellen methodischen und didaktischen Prämissen zu hinterfragen. Dies soll im Folgenden für den begrenzten Bereich LRS geschehen.

Ausgehend von einer Begriffsdefinition und Einbettung der Thematik in den aktuellen Forschungsstand der Psychologie sollen allgemeine Erkennungsmerkmale und Regeln im Umgang mit LRS-Schülerinnen und -Schülern zusammengefasst und auf dieser Basis Überlegungen angestellt werden, wie Lateinunterricht durchgeführt werden kann, um Kinder und Jugendliche mit LRS erfolgreich teilnehmen zu lassen. Zum Schluss werden Maßnahmen des Nachteilsausgleichs und die länderspezifischen Bestimmungen dazu in den Blick genommen. Nur am Rande aufgegriffen

1 Eingefordert von der KMK als ‚Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen‘ in der Fassung von 2007 (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf, S. 2), verdrängt im gemeinsamen Beschluss von KMK und HRK zur ‚Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt‘ im Jahr 2014 (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, S. 3-5) sowie im KMK-Beschluss ‚Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung‘ vom 16.3.2017 (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, S. 10 zu den Alten Sprachen).

werden soll hier in diesem Rahmen die für eine(n) LRS-Betroffene(n)² durchaus relevante Frage, welche Fremdsprache denn als zweite Pflichtfremdsprache, die zur gymnasialen Reifeprüfung nötig ist, belegt werden sollte, d. h., ob Latein im Vergleich zu anderen im deutschen Fächerkanon angebotenen Fremdsprachen die bessere oder schlechtere Wahl wäre.

LRS – Zu Begriff und Forschungsstand

Schon der Begriff LRS wirft Probleme auf: Lese-Rechtschreib-Störung oder Lese-Rechtschreib-Schwäche? Und wie verhält sich dazu der Begriff Legasthenie? Abgeleitet vom griechischen Wort *asthénéia* und dem lateinischen *legere* bezeichnet Legasthenie streng genommen eine Leseschwäche. Doch wird Legasthenie heute als starke Störung klassifiziert und von ihr die – weniger stark ausgeprägte – Lese-Rechtschreib-Schwäche abgegrenzt.

Die ‚Lese-Rechtschreib-Störung‘ [ICD-10 F81.0] und die ‚Isolierte Rechtschreibstörung‘ [ICD-10 F 81.1] werden von der Weltgesundheitsorganisation im ICD (International Classification of Diseases) unter den Entwicklungsstörungen innerhalb der psychischen Erkrankungen geführt und folgendermaßen definiert:³

„Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige

2 Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Folgenden die generischen Formen ‚Schüler‘, ‚Lehrer‘ etc. verwendet, wobei natürlich immer Personen aller Geschlechtsidentitäten gemeint sind.

3 <http://www.icd-code.de/icd/code/F81.-.html> (aufgerufen am 7.7.2017). In der deutschen Version des ICD wird die Leseschwäche gleich mit der Rechtschreibschwäche gekoppelt, in der englischen Fassung ist nur von ‚specific reading disorder‘ die Rede; zur Differenzierungsmöglichkeit und differenzierenden Diagnostik von Lese- bzw. Schreibdefiziten siehe LANDERL/MOLL, Dissoziationen zwischen Störungen des Lesens und Störungen des Rechtschreibens (2014) 47-60; hier 50f. als Ergebnis mehrerer Studien die Feststellung, dass Lese- und Rechtschreibschwäche in signifikantem Ausmaß isoliert auftreten. Siehe dazu auch SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 29f.

Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig.“ [ICD F81.0]

„Es handelt sich um eine Störung, deren Hauptmerkmal in einer umschriebenen und bedeutsamen Beeinträchtigung der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten besteht, ohne Vorgeschichte einer Lesestörung. Sie ist nicht allein durch ein zu niedriges Intelligenzalter, durch Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar. Die Fähigkeiten, mündlich zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben, sind beide betroffen.“ [ICD F 81.1]

Nach dieser Definition müssen die Lese- und Rechtschreibleistungen unter dem Niveau liegen, welches aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Beschulung zu erwarten wäre. Für die Diagnose einer Legasthenie im Sinne der WHO ist also das Ergebnis eines Intelligenztests einzubeziehen. Erst eine signifikante Diskrepanz zwischen dem Intelligenzquotienten und dem – ebenfalls durch ein standardisiertes Testverfahren zu prüfenden – Lese- und Rechtschreibvermögen lässt laut WHO die Diagnose ‚Legasthenie‘ zu. Bei starken Legasthenikern ist davon auszugehen, dass ihre Schwierigkeiten nicht oder nur bedingt therapierbar sind, ein Nachteilsausgleich wird daher häufig bis zum Schulabschluss gewährt.

Doch ist diese Diskrepanzdefinition in der Forschung mittlerweile stark umstritten⁴ und eine Überarbeitung des ICD zu erwarten. Entsprechend schließen die 2015 von der Dt. Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie herausgegebenen ‚Leitlinien zur Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung‘ nun

4 Den Forschungsstand fasst zusammen: SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 23f. und 26-29; SCHULTE-KÖRNE, Aktuelle Entwicklungen zur Klassifikation, in SCHULTE-KÖRNE/THOMÉ, Legasthenie – LRS: interdisziplinär (2014), 137-144 (mit Bezug auf das Diagnostisch-Statistische Manual V, veröffentlicht 2013). Siehe auch MÄHLER/SCHUCHARDT (2012), Arbeitsgedächtnis und Lernstörungen, 58. 71f., die ebenfalls zum Schluss kommen, das Diskrepanzkriterium zur Intelligenz nicht mehr anzuwenden. Entsprechend gehen Veröffentlichungen der Deutsch- oder Englischdidaktik nicht mehr davon aus, dass LRS unter Bezug auf Intelligenz zu definieren sei, vgl. GERLACH, R+e+a+d=Read. Den Leseprozess unterstützen (2012) 18; SCHWENKE et.al.: Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule (2010), 8. 10 (hier wird LRS sogar nicht einmal als Beeinträchtigung der Lernfähigkeit i. S. von Teilleistungsstörungen angesehen, sondern als „Beeinträchtigung der Lernmöglichkeiten aufgrund fehlender Klarheit über den Lerngegenstand Schriftsprache“, wozu z. B. die Erkenntnis sprachstruktureller Merkmale gehört; d. h. LRS-Kinder seien vor allem „langsam Lernende“).

auch allgemein leistungsschwache Kinder mit diesen Auffälligkeiten mit ein.⁵

Bei dieser größeren Gruppe von lese- und rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern wird von generellen Entwicklungsverzögerungen oder von vorübergehenden Schwierigkeiten ausgegangen, die z. B. durch aktuell aufgetretene psychosoziale Belastungsfaktoren hervorgerufen sein können und besser therapierbar sind.

Dies führt zur zweiten Definitionsmöglichkeit, der leistungsbezogenen Definition: sie basiert ohne Bezug auf den IQ lediglich auf normierten Testverfahren zum Lese- und Rechtschreibvermögen und ist nach sozialer Bezugsnorm (Gaussche Verteilungskurve und Prozentrang unter 15) oder besser noch nach kriterienorientierter Bezugsnorm festzustellen. Solche Testverfahren wurden vor allem für das Grundschulalter entwickelt. Als Diagnoseinstrument für die Sekundarstufe und damit dem für die Einwahl in die zweite Fremdsprache relevanten Alter kommt vor allem die allgemein anerkannte und weit verbreitete Hamburger Schreibprobe in Frage (HSP 5-10), die von der 5. bis zur 10. Klassenstufe einsetzbar ist.⁶

Diese von der neueren Forschung der Psychologie vertretene Position sieht in der Lese-Rechtschreib-Störung und der Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht mehr voneinander abgrenzbare Krankheitsbilder, sondern (ganz ähnlich den aktuellen Forschungsergebnissen zur Autismus-Spektrum-Störung)⁷ unterschiedlich starke Ausprägungen ein und derselben Beeinträchtigung.

Zitiert seien hier stellvertretend Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, die aufgrund empirischer Studien nur noch graduell nach der Schwere der Störung unterscheiden:

5 SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 27.

6 Siehe <https://www.hsp-plus.de/index>. Es handelt sich um ein standardisiertes Testverfahren (Normierung von 2012, also aktuell, Normtabellen nach Schulformen unterschieden, d. h. auch gymnasial einsetzbar) für Einzel- oder Gruppentests (z. B. von der Deutschlehrkraft im Unterricht durchführbar). Seit 2008 ist eine online-Auswertung möglich. Fehler werden nicht als Defizite gesehen, sondern als Aussage über den erreichten Entwicklungsstand im Schreibvermögen.

7 Siehe JESPER, ULF: Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, Kronshagen 2016, 9-14.

„Kinder, die im Lesen und Rechtschreiben eine Leistung erbringen, die unter den Prozentrang von 10-15 fällt, sollten als Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betrachtet werden, wohingegen Kinder, deren Leistungen unter einen Prozentrang von 4-5 fallen, zu den Kindern mit Lese-/Rechtschreibstörungen oder Legasthenikern zählen sollten.“⁸

Entscheidend sind diese Definitionsfragen in finanzieller Hinsicht: nach § 35a des Sozialhilfegesetzbuches, SGB VIII kann nämlich durch die Jugendämter eine außerschulische Lerntherapie finanziert werden und auch die Honorierung der kinderärztlichen und kinderpsychiatrischen Tätigkeiten im Zusammenhang mit LRS ist davon abhängig.⁹ In der Praxis wird man unterschiedliche Vorgehensweisen zur LRS-Diagnose beobachten (Wer darf diagnostizieren, Kinderpsychiater oder Lerntherapeut?¹⁰ Welches Diagnoseverfahren wird angewandt? In welchen Abständen ist die Diagnose neu zu stellen?). Auch die länderspezifischen Bestimmungen unterscheiden sich deutlich.

Geht man also davon aus, dass Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwäche nur noch unterschiedlich stark ausgeprägte Teilleistungsstörungen darstellen, so wird auch verständlich, dass die auf den Ergebnissen der Psychologie aufbauende fachdidaktische Forschung – weit voraus die Englischdidaktik – und die allgemeine Ratgeberliteratur neuerdings auf diese Abgrenzung keinen Wert mehr legen, zumal die Symptome und Förderszenarien dieselben sind. Nur dass eben im Falle einer diagnostizierten Legasthenie entscheidende Vorteile im Sinne finanzieller Unterstützung für Therapien zu erwarten sind.

Es wird daher für die folgenden Überlegungen zum Lateinunterricht auch für uns keine Rolle mehr spielen: das Kürzel LRS und das Attribut ‚legasthen‘ mag beide Ausprägungsgrade von Lese-Rechtschreib-Schwie-

8 Siehe insbesondere KLICPERA/SCHABMANN/GASTEIGER-KLICPERA, Legasthenie – LRS (2010³) 14f. Vgl. SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 19-23. Dies wird auch in den jüngsten Arbeiten der Englischdidaktik & LRS so angenommen, siehe Gerlach in: SCHULTE-KÖRNE/THOMÉ, Legasthenie – LRS: interdisziplinär (2014) 13.

9 Siehe z. B. SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 27; Vgl. SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 155-162. Therapiestunden nach KJHG § 35a werden von Jugendämtern mit ca. 25-50 € vergütet.

10 SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 43f. und 124 spricht von geringen Übereinstimmungsraten von nur 30% zwischen Lehrerurteil vs. standardisierten Testergebnissen, verursacht vermutlich durch die stärkere Berücksichtigung der sozialen Bezugsnorm durch Lehrer.

rigkeiten abdecken, auch wenn wir es in der Praxis prozentual häufiger mit dem Phänomen der Lese-Rechtschreib-Schwäche zu tun haben.

LRS – Zu den Einflussfaktoren

Im Wandel ist auch die Sicht auf die Einflussfaktoren von LRS. Als im 19. Jahrhundert die ersten Fallbeschreibungen dieser sog. Wortblindheit auftraten, wurden zunächst Funktionsstörungen des Auges angenommen, als alleinige Ursache jedoch schon bald wieder ausgeschlossen. Die akustische Wahrnehmung rückte ins Zentrum der Forschung. Hinzu traten im Laufe der Zeit genetische Marker als Einflussfaktoren. Auch Umwelteinflüsse familiärer und soziokultureller Art werden zunehmend in den Blick genommen. Einen guten Überblick bietet das Schema von Scheerer-Neumann:

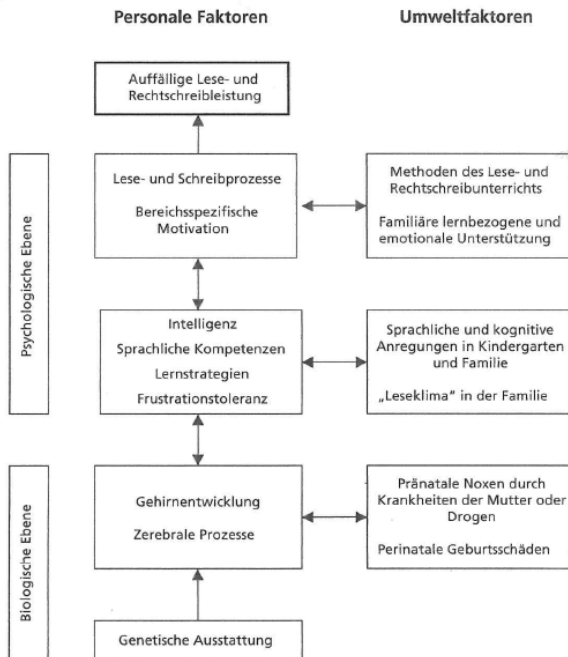


Abb. 1.1: Mehrebenenmodell zur Strukturierung der relevanten Faktoren und Forschungsfragen bei LRS

Nach derzeitigem Forschungsstand basiert die LRS vor allem auf Störungen der auditiven und der visuellen Wahrnehmungsverarbeitung, d. h. zerebralen Prozessen und Besonderheiten der Gehirnentwicklung (taktile Wahrnehmungsstörungen, wichtig zum Beispiel für das korrekte Bilden von Lauten in den Fremdsprachen, sind noch nicht ausreichend untersucht).¹¹

Die auditive Sprachwahrnehmung führt zu phonologischer Bewusstheit, d. h. der Fähigkeit zur Lautunterscheidung, zur Abspeicherung der Laute im Gedächtnis und der Fähigkeit, diese einzelnen Laute wieder abzurufen und mit ihnen zu arbeiten. Die visuelle Wahrnehmung von Buchstaben und Wörtern wiederum ergibt das sog. orthografische Wissen: „Konstrukt für die Fähigkeit, abstrakte Regeln der Sprache zu erkennen, wortspezifisches Gedächtnis, Wissen über statische Eigenschaften von Buchstabenkombinationen.“¹² Beide sind von eminenter Bedeutung für den Schriftspracherwerb.

Bei der Zuordnung der Grapheme zu Phonemen werden Teile der linken Hirnhälfte im Bereich des akustischen Cortex aktiviert – bei Legasthenikern fällt diese Aktivierung geringer aus. Die Untersuchung der visuellen Wahrnehmung lässt den Schluss zu, dass Legastheniker nicht generell Zeichen nicht erkennen können, sondern vor allem bei der Wahrnehmung von Wörtern eine verlangsamte Reizverarbeitung stattfindet. Ein Nichtlegastheniker koppelt beim Lesen die visuellen grafischen Informationen sofort mit auditiven lautlichen Informationen, d. h. das gelesene Wort erklingt gleichzeitig, während bei Legasthenikern das gelesene Wort stumm bleibt.¹³

11 Eine einfache Zusammenfassung der neurobiologischen und neuropsychologischen Untersuchungen findet sich bei SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 66-97; daneben auch SELLIN, Legasthenie und Fremdsprachen, in: GANSER/RICHTER, Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (2003) 142f. und GERLACH, Legasthenie und LRS im Englischunterricht (2010) 20-28. Für tiefergehende Beschäftigung seien empfohlen SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) und ROTH, Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt (2015), vor allem Kapitel 9 ‚Sprache‘ und 10 ‚Bedeutung und Verstehen‘ zu den neurowissenschaftlichen Grundlagen des Sprachlernens.

12 So SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004) 85; vgl. SCHULTE-KÖRNE, Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung, in: SCHULTE-KÖRNE: (2002) 13-29.

13 SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004) 81. Einen guten Einstieg ins Thema bietet der wissenschaftliche Dokumentarfilm ‚Wie unser Hirn lesen lernt‘ von

Unser Auge springt beim Leseprozess in sogenannten Sakkaden, Blickbewegungen, immer einige Buchstaben weit vor (und mitunter vergeblichernd zurück), fixiert dann kurz eine begrenzte Anzahl von Zeichen, springt weiter und versucht noch unbewusst im Text voraus Liegendes zu erfassen. Studien haben gezeigt, dass leseschwache Kinder doppelt so viele Sakkaden und pro Fixation durchschnittlich 20% mehr Zeit benötigen, um einen Satz zu erfassen.¹⁴ Sie nehmen also Sprache und Text mühsamer und vor allem in kleineren Einheiten auf.

Noch ein Wort zum Arbeitsgedächtnis, dessen Bedeutung für erfolgreiches Lernen kaum zu unterschätzen ist: In der jüngsten Forschung hat sich die Ansicht etabliert, dass Speicherkapazität und Verarbeitungsgeschwindigkeit zusammen die „funktionale Arbeitsgedächtniskapazität“ bestimmen.¹⁵ Das Arbeitsgedächtnis besteht aus einer Leitzentrale für die Steuerung der Aufmerksamkeit, für das Abrufen von Informationen/Wissensinhalten aus dem Langzeitgedächtnis und die Koordination von Lernprozessen, daneben gibt es zwei Hilfssysteme, die phonologische Schleife und den visuell-räumlichen Notizblock. Erstere speichert und hält phonologische Informationen aktiv, während der zweite statisch-dynamische und visuell-räumliche Informationen verarbeitet. Ein episodischer Puffer sorgt für den Austausch mit dem Langzeitgedächtnis.¹⁶

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind vor allem in Defiziten der phonologischen Informationsverarbeitung und der zentralen Exekutive zu suchen.¹⁷ Daher lässt sich die Arbeitsgedächtnisdiagnostik auch für die

JEAN-PIERRE GIBRAT (Dokumentation Frankreich 2012|arte), 50 min, auf youtube leicht zu finden.

14 SCHULTE-KÖRNE, Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung, in: SCHULTE-KÖRNE (2002) 22f.; RADACH u.a., Blickbewegungen beim Lesen, in: SCHULTE-KÖRNE (2002) insb. 61-66.

15 MÄHLER/SCHUCHARDT, Arbeitsgedächtnis und Lernstörungen (2012) 66f.

16 Differenzierter dazu FISCHBACH/PREßLER/HASSELHORN, Die prognostische Validität der AGTB 5-12 (2012) 38f. Das Modell des Arbeitsgedächtnisses leistet nach ihnen daher mehr als Modelle zur Intelligenz (bereichsübergreifendes kognitives Leistungspotenzial), da sie keine Theorie für die Informationsverarbeitung bei Lernprozessen bieten. Grundlage ist das etablierte, um den episodischen Puffer ergänzte Modell von BADDELEY/HITCH, siehe SEITZ-STEIN et al., Die Arbeitsgedächtnistestbatterie AGTB 5-12 (2012) 3-6.

17 FISCHBACH/PREßLER/HASSELHORN, Die prognostische Validität der AGTB 5-12 (2012) 39 sowie SCHUCHARDT/WÖRGITZ/HASSELHORN, Arbeitsgedächtnis und Sprachauffälligkeiten (2012) 79-81.87-89 mit Verweis und Auswertung von Studien dazu. Vgl.

Identifikation von Lernstörungen einsetzen. Die sog. Arbeitsgedächtnisbatterie AGTB 5-12 für Kinder bis zum 12. Lebensjahr, ein 2012 neu entwickeltes Testverfahren, beinhaltet insgesamt 12 Subtests zu den drei Komponenten des Arbeitsgedächtnisses und erlaubt damit, ein differenzielles Funktionsprofil des individuellen Arbeitsgedächtnisses zu erstellen.¹⁸ Es ist zu erwarten, dass die AGTB ältere Testverfahren, die derzeit noch häufig eingesetzt werden, ablösen wird.

Zur Differenzialdiagnose zwischen Legasthenikern und Nichtlegasthenikern bis zum Alter von 10 Jahren wird häufig der 1977 von Michael Angermaier erarbeitete ‚Psycholinguistische Entwicklungstest‘ (PET)¹⁹ eingesetzt. Es handelt sich um einen Individualtest zur Feststellung spezifischer Fertigkeiten und Störungen, der in Auswertung seiner Untertests (zu Wortverständnis, Deuten von Bildern, Ergänzen von Sätzen, Verbinden von Lauten, Benutzung grammatischer Regeln etc.) gute Anhaltspunkte für spezifische Förderszenarien gibt, dessen Normierung aber veraltet ist.

SCHUCHARDT/WORGT/HASSELHORN, Arbeitsgedächtnis und Sprachauffälligkeiten (2012) 77-93.

- 18 Beschrieben von SEITZ-STEIN et al., Die Arbeitsgedächtnistestbatterie AGTB 5-12 (2012) 9-17: computerbasierte, weitgehend kulturunabhängige Testaufgaben in vier phonologischen, zwei visuell-räumlichen und sechs zentral-exekutiven Subtests; inwiefern dieses Testverfahren auch prognostisch zur Früherkennung von Risiken/Lernschwierigkeiten beim Erwerb von Schriftsprache und Mathematik eingesetzt werden kann, untersuchen – mit eingeschränktem Erfolg – FISCHBACH/PREBLER/HASSELHORN, Die prognostische Validität der AGTB 5-12 (2012) 37-58. MAHLER/SCHUCHARDT, Arbeitsgedächtnis und Lernstörungen (2012) 59-75 stellen AGTB 5-12 als Diagnoseinstrument zum Messen der Gedächtnisspanne innerhalb der phonologischen Schleife sowie von Testaufgaben zur zentralen Exekutive vor. Sie kommen, 70, zu dem Ergebnis, dass die Aufgaben zur zentralen Exekutive [Planungs- und Kontrollleistungen und komplexere Aufmerksamkeitsleistungen] von differenzialdiagnostischer Bedeutung für AD(H)S-Kinder zu sein scheinen (welches wiederum häufig mit LRS einhergeht).
- 19 Zum PET siehe <http://www.testzentrale.de/programm/psycholinguistischer-entwicklungstest.html> (eingesehen am 27.3.2017); als Test zur Überprüfung der Lernvoraussetzungen und fundierte Beratungsgrundlage speziell für Latein wird er empfohlen von SELLIN, Legasthenie und Fremdsprachen, in: GANSER/RICHTER, Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (2003) 149. Laut SUCHODOLETZ, Methoden zur Diagnostik und Therapie (2013) 15-17 überprüft der Test vor allem die visuelle Differenzierungsfähigkeit, die phonologische Bewusstheit und komplexere kognitive Verarbeitungsschritte; die Durchführungszeit wird mit einer Stunde angegeben, Auswertung 5-10 Minuten; die Normierung stammt allerdings aus dem Jahr 1973 und hat als veraltet zu gelten.

Auch weitere für eine Diagnostik nach der Grundschule einsetzbare Sprachtests, z. B. der Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET von 1991 sowie der für den Einsatz in Schulen konzipierte Allgemeine Deutsche Sprachtest ADST von 1978 (2. Auflage 2011),²⁰ wurden vor über 25 Jahren normiert. Aktueller ist der Potsdam-Illinois-Test für Psycholinguistische Fähigkeiten P-ITPA aus dem Jahr 2005/6, der auch in Jahrgang 5 noch einsetzbar ist und außer der Erfassung der (Schrift-)Sprachentwicklung vor allem auf Phonologische Bewusstheit ausgerichtet ist.²¹

Ob in Auswertung dieser Testverfahren Aussagen über die individuelle Eignung eines LRS-Schülers für eine bestimmte Fremdsprache getroffen werden können und damit ein Diagnoseinstrument für die Fremdsprachenempfehlung vorhanden wäre, muss durch empirische Studien erst noch untersucht werden.

Kehren wir zurück zum oben gegebenen Modell der Einflussfaktoren bei LRS von Scheerer-Neumann: Neben den zerebralen Prozessen ist auf der biologischen Ebene als Einflussfaktor für LRS zudem die genetische Ausstattung zu beachten. Die Erblichkeit von Legasthenie liegt hoch, nämlich bei 50-60%.²² Von Kindern mit LRS haben also ein Drittel der Eltern und circa die Hälfte der Geschwister auch LRS. Generell sind Jungen häufiger von LRS betroffen als Mädchen.²³

Hinzu kommen auf der psychologischen Ebene personale Faktoren, die wiederum Umwelteinflüssen ausgesetzt sind, wie zum Beispiel der unterrichtenden Lehrkraft²⁴ oder der in der jeweiligen Grundschule eingesetzten Unterrichtsmethode beim Schriftspracherwerb: ganzheitlicher

-
- 20 Siehe <https://www.testzentrale.de/shop/allgemeiner-deutscher-sprachtest.html> (eingesehen am 29.3.2017): differenzierte Einschätzung der laut- und schriftsprachlichen Fähigkeiten, Normwerte sind schultypbezogen, Durchführung dauert für Teil A 90 min.
- 21 Dies ergibt die Durchsicht der 2013 von Suchodoletz evaluierten auf dem Markt befindlichen Sprachtests, siehe die einzelnen Bewertungen bei SUCHODOLETZ, Methoden zur Diagnostik und Therapie (2013), 10-23.
- 22 SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 70f.: betroffen sind nach derzeitigem Forschungsstand loci auf den Chromosomen 1, 2, 3, 6, 15 und 18. Vgl. SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 34.
- 23 Laut SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 32f. liegt das Verhältnis bei LRS circa bei 3:1, bei isolierter Leseschwäche beziehungsweise Rechtschreibschwäche deutlich niedriger.
- 24 GÜNTHER (2007) Schriftspracherwerb und LRS, 80: Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsqualität als entscheidende Indikatoren für erfolgreichen Schriftspracherwerb.

Sprachansatz, der Schriftsprache in allererster Linie als Kommunikationsmittel ohne Regeleinengung fördert, steht hier versus synthetischen Ansatz, bei dem Kinder von Anfang an die Buchstaben-Laut-Zuordnung systematisch beigebracht bekommen.²⁵

EXKURS: In der Lernpsychologie-Forschung existieren unterschiedliche Modelle, um den Schriftspracherwerb zu erklären. Als Grundlage für die Erörterung unter dem Blickwinkel LRS sei hier das entwicklungspsychologische Stufenmodell zum Schriftspracherwerb nach Ganser²⁶ aufgegriffen, nach dem die Schriftsprachkompetenz in folgenden qualitativ unterschiedlichen Stufen erworben wird:

Auf der **logographischen Stufe** verfügen Kinder über das Wissen, das Zeichen für ‚etwas‘ stehen können. Auf der **alphabetischen Stufe** lernen Kinder, dass sie Laute wissen müssen, d. h. Lauterkennung, Lautunterscheidung und Phonem-Graphem-Zuordnung stehen im Zentrum, Buchstabenauslassungen und Buchstabenumstellungen sind noch möglich [Beispiel: LÄRA = Lehrer]. Auf der **orthographischen Stufe** werden die Phonem-Graphem-Zuordnungen nun zunehmend nach den orthographischen Regeln ausgeführt; dazu müssen die Schüler Grundregeln erlernen, z. B. Groß- und Kleinschreibung, Dehnungs-h oder auch das Prinzip der Wortfamilie. Sie schreiben also nicht mehr lautgetreu, sondern wenden die Regeln an.²⁷ Auf der **mor-**

-
- 25 SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 92 postuliert für legasthene Kinder, dass die synthetische Methode von Vorteil ist, allerdings gäbe es keine aktuellen Studien, die die Eignung der derzeit praktizierten Schreiblernmethoden vergleichend auswerten. Skeptisch gegenüber der ganzheitlichen Methode für LRS-Schüler auch ZANDER, LRS-Förderung im Englischunterricht (2002), 25.
- 26 In: GANSER/RICHTER, Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (2003), 12ff.
- 27 Genau hier ist der springende Punkt, in dem sich die Ansichten unterscheiden und der unter den Bereich der Umwelteinflüsse beim Spracherwerb einzuordnen wäre: Welches Konzept verfolgt die jeweilige Grundschullehrkraft? Sollen die Schüler sofort mit der Lautdifferenzierung und lautierenden Schreibung die Regeln erlernen – oder eignen sie sich diese an, nachdem sie zunächst lautgetreu zu schreiben begonnen haben, indem sie lernen, welche Wörter abweichend geschrieben werden und sich dafür nachgeordnet die Regelkenntnis aneignen. Überspitzt formuliert: Soll der Lehrer die falsche Schreibung von Wörtern zunächst dulden und nicht korrigieren, um den Schülern die Schreibhemmungen zu nehmen, oder soll er sofort korrigieren, um zu vermeiden, dass Schüler sich falsche Schreibweisen erst einprägen. Heftig umstritten ist in diesem Kontext die Schreiblernmethode ‚Lesen durch Schreiben‘, bei der Kinder ermuntert werden, lautgetreu zu schreiben, um sie zum kreativen Schreiben ohne Hemmnisse anzuregen. Diese bzw. verwandte Methoden sind nach wie vor weit verbreitet in Deutschland und können, in Extremform durchgeführt, durchaus langfristige Probleme schaffen. Es erscheint nur logisch, dass ein spätes Erlernen der orthographischen Stufe Probleme für die morphematische Stufe, d. h. das Differenzieren von Morphemen und Wortbestandteilen, mit sich bringt. (Als Problem wird dieser schulische Einflussfaktor auch benannt in der Legasthenie-Broschüre des BVL, 2015, 11. Auflage, S. 21). Schüler wachsen hier also mit Schwie-

phematischen Stufe weiß ein Kind die Wörter in Morpheme (kleinste bedeutungstragende Einheiten der Sprache mit lexikalischer oder grammatischer Bedeutung, z. B. Vorsilbe, Wortstamm, Endung) einzuteilen und kann mit diesem Wissen um Wortbausteine mit geringerem kognitiven Aufwand effektiver schreiben. Die morphematische Stufe umfasst die morphosemantische Zugriffsweise (Erschließung der Wortbedeutung) und die morphologische Zugriffsweise (Strukturwissen durch Untergliederung des Wortes in Wortbausteine). Auf der obersten, der **wortübergreifenden Stufe** beim Rechtschreiben können Schüler Wörter als Ganzes erinnern und sich daher zunehmend auf Aspekte der Satzgrammatik konzentrieren. Analog dazu kann sich ein Schüler, der sofort das ganze Wort beim Lesen erfasst, auf die Sinnentnahme konzentrieren. In Konsequenz dieses entwicklungspsychologischen Stufenmodells geht man davon aus, dass Schwierigkeiten beim Lesen und (Recht-)Schreiben Störungen bzw. Verzögerungen in diesem Lernprozess darstellen.

Nach Scheerer-Neumann kommen Grundschüler über diese einzelnen Stufen schließlich zu einem Abrufen der Wörter (graphemisch, semantisch, phonologisch) aus dem mentalen orthographischen Lexikon, sie nutzen also zunehmend den direkten lexikalischen Weg und müssen nicht mehr über den indirekten sublexikalischen Weg Grapheme und Phoneme sowie orthographische Strukturen aufwändig synthetisieren.²⁸

All diese Faktoren spielen zusammen und können letztlich zu auffälligen Lese- und Rechtschreibleistungen führen. Ein generelles Rechtschreibscreening im Deutschunterricht zu Beginn des 5. Jahrgangs wäre sinnvoll, um LRS-Betroffene über eine Ermittlung der Lese-Rechtschreibleistung mit standardisierten und für Klassenstufe wie Schulform normierten Testverfahren²⁹ frühzeitig zu identifizieren und gemeinsam mit Eltern, Schulpsychologen und gegebenenfalls Lerntherapeuten sowie vor allem

rigkeiten in der deutschen Sprache auf, wenn bereits die erste oder gar die zweite Fremdsprache hinzutreten.

- 28 SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 57-62 zum Zwei-Wege-Modell des Wortlesens und zum Stufenmodell des Schriftspracherwerb, 111-118 zum Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens.
- 29 Ab dem 5. Jahrgang relevant: Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler: ELFE 1-6; Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 6-12 (LGVT 5-13); zur Überprüfung orthographischer Strategien bietet sich die Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9 an (OLFA 3-9) – siehe SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 122. Zur Überprüfung der Phonologischen Bewusstheit (BAKO) wird in der Legasthenie-Broschüre des BVL (2015) 11 der BAKO, ein Test zu Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen für die Klassen 1-4, empfohlen. Zur Hamburger Schreibprobe siehe Anm. 6.

den Fremdsprachenlehrern einen Förderplan aufzustellen, in dem Ziele, Maßnahmen und Verantwortlichkeiten verbindlich geregelt sind.

LRS in der Praxis – Erkennungsmerkmale

Als Merkmale für LRS-Schwierigkeiten in der Schule³⁰ gelten z. B. beim Lesen:

- langsames Lesetempo, häufiges Stocken
- Probleme vor allem bei längeren Wörtern
- Verrutschen zwischen den Zeilen längerer Texte
- Überspringen von Wörtern innerhalb einer Zeile
- Auslassung, Verdrehen oder Ersetzung einzelner Buchstaben/Silben (bis hin zu ganzen Wörtern)³¹
- Gliederung in Silben gelingt nicht immer
- Nichtlesen der Wortendungen (bzw. Erfinden von Wortendungen oder ganzen Wörtern als Kompensationsstrategie)
- Schwierigkeiten bei Doppellauten
- Ignorieren der Interpunktion
- nur unzureichende Wiedergabe des Gelesenen
- bei Fragestellungen zum Text oft nur Verwendung von allgemeinem Wissen anstatt der Informationen aus dem Gelesenen.

Und beim Schreiben:

- viele Fehler beim (Ab-)Schreiben von Texten; Wörter werden teilweise nur in Bruchstücken (sog. Wortruinen) geschrieben;

30 Siehe SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 15; GERLACH, Den Leseprozess unterstützen (2012) 22 bietet ein *evaluation sheet* zum Diagnostizieren von Leseschwächen; und <http://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie/symptomatik.html> (eingesehen am 22.3.2016).

31 SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 42.51: Besonders schwierig falle legasthenen Kindern die Schreibung von Konsonanten und Konsonantenverbindungen, die lautlich schwierig zu trennen sind, und das Schreiben von Plosivlauten (p, t, k); die Verwechslung von b und p, d und t stelle jedoch, obwohl verschiedentlich behauptet, kein Kennzeichen von Legasthenie dar. Gegen die Erkennung von Legasthenikern an bestimmten Fehlerarten wendet sich HERNÉ, Dem Schriftspracherwerb auf der Spur, in: SCHULTE-KÖRNE/THOMÉ, Legasthenie – LRS: interdisziplinär (2014), inzwischen sei erwiesen, dass LRS-Kinder keine anderen, sondern nur viel mehr Fehler als ihre Kommilitonen machen.

dasselbe Wort wird innerhalb eines Textes verschieden falsch geschrieben

- Grammatik- und Interpunktionsfehler
- unleserliche Handschrift (tw. in unterschiedlicher Schriftgröße innerhalb eines Textes)
- Diskrepanz zwischen sehr gutem mündlichen Ausdrucksvermögen und betont knapper Beantwortung schriftlicher Aufgaben
- häufiges Fehlen der – schriftlichen – Hausaufgaben.

Die hohe psychische Belastung von betroffenen Personen aufgrund des enormen Leistungsdruckes strahlt teilweise bis in die Familie hinein. Signifikant häufiger als bei Kindern ohne Entwicklungsschwierigkeiten treten bei legasthenen Kindern psychische Symptome auf, insbesondere die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung³² (ADHS) oder emotionale Störungen aufgrund von Versagensängsten und negativem Selbstkonzept, weshalb LRS in der ICD-Krankheitsskala ja auch unter die psychischen Erkrankungen gezählt wurde. Neuere Studien zeigen allerdings, dass dieses negative Selbstkonzept bereichsspezifisch ist und sich meist nicht auf das allgemeine Selbstwertgefühl, das Selbstkonzept in nichtsprachlichen Fächern oder das soziale Selbstkonzept auswirkt.³³ In Bezug auf die Rechtschreibleistung sind Betroffene aber aufgrund des negativen bereichsspezifischen Selbstkonzepts häufig misserfolgsmotiviert und dadurch weniger anstrengungsbereit.

32 SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004), 53-57: Merkmale: kein Blick für Details; Ablenkung durch externe Reize groß; Schwierigkeiten, Aufgabenbearbeitung und Arbeitsprozesse zu organisieren; Gefahr des dissozialen Verhaltens. SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 31.45f. 66f. verweist auf unterschiedliche Studienergebnisse: die Korrelation von LRS und ADHS könne bei bis zu 40% der bereits in Beratungsstellen betreuten Kinder festgestellt werden, ansonsten liege der Wert deutlich niedriger. Unbedingt sei die psychosoziale Situation individuell abzuklären, da die LRS auch sekundär sein könne.

33 SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 44f. und 71f.

LRS in der Praxis – Allgemeine Maximen im Umgang mit LRS-Schülern

Es gelten folgende, in der Fachliteratur mehrfach zusammengestellte Tipps:³⁴

Ablenkungspotential minimieren: LRS-Schüler möglichst vorn sitzen lassen für besseres Sehen und Hören und um mit dem direkten Blick auf die Tafel ihr Abschreiben zu unterstützen, sowie eine auch non-verbale ermutigende Verständigung zwischen Lehrkraft und Schüler auf kurzem Wege zu erleichtern

Aufgaben überdeutlich und wenig komplex formulieren: Aufgabenstellung in kurzen, einfachen Sätzen geben bzw. in Teilaufgaben untergliedern; Aufgabenstellung evtl. vorlesen; mündliche Instruktionen langsam sowie mehrfach geben und eventuell wiederholen lassen (sichert nicht nur das Verständnis sondern unterstützt auch das Einprägen)

Lerntechniken beachten: Farben zur optischen Markierung einsetzen; mit Karteikarten arbeiten; vom Tintenkiller abraten, da dieser den Schreibfluss stört; bei Fehlern das ganze Wort durchstreichen und neu schreiben lassen; beim (Vor)lesen Lineal³⁵ o. ä. zum Fixieren der Zeile verwenden lassen

Lernkanäle erklären und individuell einsetzen: beobachten, welcher der geeignetste Lernkanal ist (Anschauen, Hören, wiederholendes und lautes Vorsprechen, häufiges Schreiben); generell möglichst viele einsetzen; z. B. auch leises Mitsprechen beim Schreiben erlauben

34 Siehe z. B. WILTRUD RICHTER, in: GANSER/RICHTER, Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (2003) 75; SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 68-70: hier wird in Bezug auf die Effektivität von Fördermaßnahmen zudem betont, dass nur direkt auf Lernprozesse beim Lesen und Rechtschreiben gerichtete Verfahren wirksam sind, keine allgemeinen – visuellen oder akustischen – Wahrnehmungstrainings, wie sie von manchen Förderinstituten empfohlen werden, da überprüfende Studien keinen Transfereffekt auf Lesen und Schreiben nachweisen konnten.

35 Es gibt Leselineale, die die zu lesende Zeile vergrößern, Lineale mit Führungslinie und auch solche, die nur den Blick auf eine einzige Zeile freigeben, so dass der folgende Text quasi geschwärzt ist: unter Umständen eignet sich dies auch noch für die frühen Jahre des Lateinunterrichts, da es das genaue Hinsehen begünstigt und das Springen des Auges lenkt.

Arbeitszeit beachten: zwischen Einlesezeit, tatsächlicher Arbeitszeit und ggf. Korrekturphase unterscheiden; statt Zeitverlängerung evtl. Reduzierung der Aufgabenanzahl

Lehrerkommentar ermutigend gestalten: pädagogische Rückmeldung geben, individuelle Bezugsnorm und Spielraum in der Notenvergabe nutzen

Sinnvolle Fehlerkorrektur: keine reinen Abschriften verlangen

Hilfsmittel gewähren: gegebenenfalls Arbeit am PC/Laptop gestatten

Klare Schrift verwenden: bei Tafelanschrieb Handschrift möglichst der Normschrift annähern; günstig ist, ein wiederkehrendes Ordnungssystem beim Tafelanschrieb zu verwenden; komplexes Tafelbild evtl. als Kopie aushändigen; bei Arbeitsblättern Zeilenabstand mindestens 1,5 und Schriftgröße mind. 12 pt; mindestens 2 cm Rand an beiden Seiten; genügend Raum für zusätzliche Notizen bieten; längere Texte in Absätze gliedern; geeigneten Schriftsatz für Arbeitsblätter etc. verwenden

Die Lehrkraft sollte, wenn häufig LRS-Schüler in den Kursen sitzen, bei der Wahl des Lehrwerkes darauf achten, dass der Satzspiegel nicht mit zu viel Text oder Abbildungen überladen ist und die Texte groß genug, mit ausreichendem Zeilenabstand und keinesfalls im Spaltensatz gedruckt sind, um eine Orientierung im Text und ein möglichst vorausschauendes Lesen ohne Zeilensprung zu erlauben.

Als Schriftart für Arbeitsblätter sollte man eine serifenlose Schrift verwenden, z. B. Arial (allerdings recht gestaucht) oder Verdana. Auch Comic Sans MS und Century Gothic werden öfters empfohlen. Für Legastheniker sind zudem spezielle Schriftarten entwickelt worden, die z. T. im unteren Buchstabenbereich etwas dicker sind und dadurch schwerer wirken, andererseits zum Ziel haben, dass jeder Buchstabe eine eigene Form hat und nicht nur eine Spiegelung darstellt (z. B. ‚b‘ und ‚d‘). Diese speziellen Schrifttypen wurden in einer online zugänglichen Broschüre evaluiert vom EÖDL (Erster Österreichischer Dachverband für Legasthenie).³⁶

36 Siehe <http://www.legasthenie.at/broschure-schriftarten-fur-legasthene-menschen/> (eingesehen am 3.3.2017): *Open Dyslexic* von Abelardo Gonzalez und *Dyslexie* von

Folgende Übersicht vermittelt einen Eindruck über die optischen Differenzen dieser vier empfohlenen, in Textverarbeitungsprogrammen meist schon vorinstallierten Schriftfonts, und von drei speziell für Legastheniker entwickelten und kostenlos herunterzuladenden Schriftfonts:

Schriftart	Beispielsatz
Arial	Diese Schrift ist für lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler gut lesbar.
Verdana	Diese Schrift ist für lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler gut lesbar.
Century Gothic	Diese Schrift ist für lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler gut lesbar.
Comic Sans MS	Diese Schrift ist für lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler gut lesbar.
OpenDyslexic	Diese Schrift ist für lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler gut lesbar.
Andika Basic	Diese Schrift ist für lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler gut lesbar.
Lexie Readable	Diese Schrift ist für lese-rechtschreib-schwache Schülerinnen und Schüler gut lesbar.

LRS und Fremdsprachendidaktik – Zum Forschungsstand

Klar ist, dass sich Probleme beim Lesen und Schreiben in der Muttersprache auch auf das Erlernen einer Fremdsprache erschwerend auswirken.³⁷ Eine spezifische Fremdsprachen-LRS gibt es nach derzeitigem Forschungsstand aber nicht.

Die Fremdsprachendidaktik der modernen Fremdsprachen, insbesondere Englisch, hat sich bereits vor einigen Jahren der LRS-Thematik an-

Christian Boer, oder auch *Andika Basic* sowie *Lexie* (früher: *Lexia*) Readable, schön auch *Tiresias*.

37 Siehe GANSCHOW/SPARKS/SCHNEIDER, *Learning a Foreign Language* (1995) 76-78; BREZING: *Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten?*, in: SCHULTE-KÖRNE (2002) 191-200; GERLACH, *Legasthenie und LRS im Englischunterricht*, 46f.; HAß/KIEWEG, *Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten* (2012) 20.

genommen und dementsprechend mehr Forschungsliteratur zu bieten.³⁸ Insbesondere für das Englische liegt mit dem ‚wordly-Rechtschreibtraining‘ ein wissenschaftlich evaluiertes Konzept zur Förderung schwacher Englisch-Lerner vor.³⁹ Doch existieren keine speziell auf den Englisch-Unterricht ausgerichtete standardisierte Testverfahren, so dass auf die Diagnostik in der Muttersprache Deutsch zurückzugreifen ist, zumal LRS in der Mutter- und Fremdsprache stark korreliert.⁴⁰

Grundlegendes aus dem Blickwinkel der Lerntherapie hat Katrin Sellin geleistet, die in ihren Arbeiten zu Fremdsprachen und LRS neben Englisch und Französisch immer wieder auch Latein thematisiert. Von ihr stammt die bislang einzige sprachenübergreifende, Latein einbeziehende Monographie: „Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen“, dazu die sehr empfehlenswerten, vom Bundesverband für Legasthenie herausgegebenen Broschüren „Fremdsprachenwahl“ und Fremdsprachenerwerb Latein“.⁴¹

Wenn man davon ausgeht, dass für den Fremdsprachenerwerb drei Bereiche grundlegend sind, nämlich der sensorische (v. a. lautlich-phonologische), der morphologisch-syntaktische (sprachliche Form, Grammatik) und der semantisch-lexikalische (Wortbedeutung, Wortschatz), so sind nur letztere beide für Latein wichtig. Unabdingbare Vorausset-

38 Spezialisiert auf LRS und vielfach mit Publikationen hervorgetreten ist insbesondere der Englischdidaktiker DAVID GERLACH, grundlegend die Monographie: Legasthenie und LRS im Englischunterricht. Theoretische Befunde und praktische Einsichten (2010); von einer breiteren Ausgangslage an Lernschwierigkeiten gehen aus HAß/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012), empfehlenswert vor allem das Kapitel 3 zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten. Fördermöglichkeiten für den Anfangsunterricht Englisch bieten vor allem DORSCH (2012) und ZANDER (2002).

39 GERLACH, wordly-Rechtschreibtraining (2013) und www.wordly.de.

40 GERLACH, Legasthenie und LRS in der Fremdsprache Englisch (2014), 12, 16.

41 SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) – in der LRS-Forschungsliteratur leider bislang nicht ausreichend berücksichtigt. Die Broschüren „Fremdsprachenwahl“, „Fremdsprachenerwerb Französisch“ und „Fremdsprachenerwerb Latein“, alle 2013 vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie herausgegeben, sind für je 3 Euro und Porto dort beziehbar. Ein vergleichbares Format bieten die von MOIRA THOMSON für ‚Dyslexia Scotland‘ herausgegebenen Materialien mit allgemeinen Hinweisen sowie einer Broschüre speziell zu ‚Classics‘ (2.12), alle online abrufbar unter www.supportingdyslexicpupils.org.uk bzw. <http://www.dsse.org.uk/home/links/> (eingesehen am 7.4.2017).

zung für ein erfolgreiches Lateinlernen ist die Fähigkeit, mikroskopisch genau zu schauen, Morpheme korrekt zu segmentieren und ihnen die richtige Bedeutung zuordnen zu können. Insbesondere die visuelle Wahrnehmung sollte also bei einem Latein-Interessenten nicht gestört sein, während es z. B. für einen LRS-Schüler mit Interesse für Französisch stärker auf die auditive Wahrnehmung und phonetische Bewusstheit, Beherrschung von Rhythmus und melodische Differenzierung ankommt.

Laut Sellin entspricht der in den modernen Fremdsprachen verfolgte Ansatz der kommunikativen Kompetenz nicht dem Arbeitsvermögen der circa 8 % LRS-Schüler, wie berechtigt er auch hinsichtlich Zielsetzung und Notwendigkeit in unserer globalisierten Welt sei: Vier Fünftel unter diesen legasthenen Schülern hätten unterschiedlich stark ausgeprägte Verarbeitungsschwierigkeiten bei Sprachlauten, der Verarbeitung sprachlicher Informationen und dem Tempo des Unterrichtsgesprächs.⁴² Latein ist nach Sellin eine gute Wahl für bedächtige, verständig-analytisch arbeitende, weniger kommunikationsorientierte Schüler.⁴³

Bezüglich der Abstufung der Fremdsprachen hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades äußert sie: „Am leichtesten zu erlernen hinsichtlich der Rechtschreibung sind Sprachen mit konsequenten 1-zu-1-Laut-Buchstabenzuordnungen, wie sie Altgriechisch, Latein, Italienisch, Spanisch und Türkisch aufweisen.“⁴⁴ In der Schwierigkeits-Hierarchie folgen Sprachen mit lautgetreu geschriebenen Wörtern sowie Regel- und Ausnahmeschreibungen, zu allererst Deutsch, das viele lautgetreue Wörter und ableitbare Regeln aufweist, danach Englisch mit wenig lautgetreuem Sprachmaterial und vielen Ausnahmen, am schwierigsten unter den in Frage kommenden deutschen Schulfremdsprachen sei Französisch. Die

42 So SELLIN, Legasthenie und Fremdsprachen, in: GANSER/RICHTER, Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (2003) 144. Sellins Überlegungen basieren auf ihren langjährigen Erfahrungen als Gymnasiallehrerin für Englisch und Französisch sowie aus ihrer Beratungstätigkeit als Fachkraft für Lernstörungen und Psychomotorik.

43 SELLIN, BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenwahl‘ (2013) 8. 21.

44 SELLIN, Legasthenie und Fremdsprachen, in: GANSER/RICHTER, Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (2003) 147, vgl. SELLIN, BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenwahl‘ (2013) 10f. 22: gute Erfahrungen von Legasthenikern mit Altgriechisch; 13: kurze Liste mit Beobachtungskriterien für die Fremdspracheneinwahl. Lesenswert auch die Ausführungen in ihrer Monographie (2008) Kapitel 5 ‚Einteilung der Fremdsprachen nach ihren Schwierigkeiten in Aussprache, Rechtschreibung und Grammatik‘, 59-74, und Kapitel 6 ‚Überlegungen zur Wahl der zweiten Fremdsprache‘, 75-94.

schwierige Graphem-Phonem-Zuordnung im Englischen wird von der Englisch-Didaktik auch immer wieder angeführt.⁴⁵

Außer Sellins Arbeiten gibt es zur Frage, welche Fremdsprache wohl für Schüler mit LRS leichter zugänglich sei, bislang einige beiläufige Bemerkungen in der Fachliteratur, die versuchen, Pro und Contra in Bezug auf die einzelnen Sprachen gegeneinander abzuwägen.⁴⁶ So äußert Günther Will, dass Englisch für die meisten Kinder als erste Fremdsprache leichter sei als Latein, ausgenommen die mathematisch-naturwissenschaftlich Begabten, da die Satzstrukturen im Lateinischen schwerer sind als im Englischen und viele Legastheniker die zur Dekodierung nötige Konzentration nicht aufbringen.⁴⁷ Dem ist zunächst zu entgegnen, dass sprachliches Denken ein anderes ist (nämlich auditiv-sprachlich und sequenziell) als mathematisches Denken (visuell-figürlich, räumlich-geometrisch), gute Leistungen in den Naturwissenschaften müssen also nicht mit guter Kombinatorik im Lateinischen korrelieren. Allerdings klingt hier ein wichtiger Punkt an: Latein ist als Fach dafür bekannt, dass es eine hohe Konzentrationsfähigkeit einfordert und damit einhergehend eine hohe Frustrationstoleranz.

Zwar hat Latein auf den ersten Blick eine hohe Übereinstimmung von Lauten und Buchstaben, dafür ist ein exaktes Lesen der Buchstabenfolge und die Differenzierung in Morpheme vonnöten, um Endungen und ihre Bedeutung im Satzzusammenhang korrekt zu analysieren. Selbst einzelne Buchstaben können im Lateinischen eine bestimmte grammatische Bedeutung tragende Morpheme sein. Entscheidend für deren Erfassung ist auch die Kapazität des Arbeitsspeichers, da für die Übersetzung eines lateinischen Satzes die verschiedenen teils auch ambivalenten Formen zunächst gespeichert und in kombinatorischer Vorgehensweise zu einem

45 Z. B. GERLACH in: SCHULTE-KÖRNE/THOMÉ, Legasthenie – LRS: interdisziplinär (2014) 12: „Zentrale Problemfelder sind ein schwaches phonologisches Bewusstsein, Mängel beim phonologischen Rekodieren, ein schwaches Arbeitsgedächtnis, Schwierigkeiten beim Automatisieren von Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie mangelnde (meta-)kognitive Strategien zum Erschließen einer Zweitsprache (vgl. CROMBIE 2000; SPARKS/GANSCHOW 2001).“

46 SCHULTE-KÖRNE, Elternratgeber Legasthenie (2004) 59f.: Buchstabe-Laut-Konstanz ist in Latein günstig, allerdings müsse die exakte Buchstabenfolge für die grammatische Differenzierung erfasst werden.

47 GÜNTHER WILL, Legastheniebedingte Probleme beim Erlernen der englischen Sprache, in: GANSER/RICHTER: Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe? (2003) 188.

endgültigen Satzsinne zusammengefügt werden müssen. Hier erlaubt eine moderne Fremdsprache deutlich mehr Lücken und Ungenauigkeiten im Erstverständnis, die eine Erfassung des globalen Satzsinnes zwar behindern, aber nicht unmöglich machen, zumal Schüler hier leichter auf Kontextwissen zurückgreifen können.

Dafür ist im Lateinunterricht keine/kaum eine Sprachproduktion im Sinne dt.-lat. Übersetzung nötig und auch vergleichsweise wenig deutscher Text zu produzieren: damit ist die Frage des Notenschutzes für die Rechtschreibproblematik weniger relevant als in anderen Sprachfächern. Allerdings sollte man dies als Problem für die perspektivisch zunehmenden offenen Aufgabentypen im Rahmen der Text- und Literaturkompetenz im Auge behalten (Autorperspektive umschreiben; Text kreativ verarbeiten etc.). LRS-Schüler versuchen aus Vermeidungsstrategien, selbst wenn ihnen mündlich ein anderes Vokabular und andere Begrifflichkeiten zur Verfügung stehen, diese im schriftlichen Bereich teilweise zu vermeiden und setzen statt schwieriger Wörter einfache, deren Schreibweise sie sicherer beherrschen; d. h. hier kommt es gegebenenfalls zu Qualitätsverlust.

Sind LRS-Schüler eher von abwägender Denkweise und haben Probleme mit dem Kommunikationstempo in modernen Fremdsprachen, so passt das gut mit dem mikroskopischen Lesen im Lateinunterricht zusammen.⁴⁸

Vorteilhaft für das Lateinlernen sind also sprachlich-abstraktes Denkvermögen und psychische Belastbarkeit. Fairerweise sollten Schüler, deren Verbleib im Gymnasium aufgrund ihrer Leistungen in den Kernfächern generell in Frage steht, darauf hingewiesen werden, dass Latein an Gemeinschaftsschulen oder anderen Sekundarschulen bislang erst in

48 Dies ist m. E. einer der wichtigsten von SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 76f. geäußerten Gründe, die für Latein sprechen. Vgl. ebda. 84 „In der Kommunikation zurückhaltende, langsam, aber gründlich arbeitende Schüler sind beim Erwerb des Lateinischen unter Umständen erfolgreicher und motivierter als beim Erwerb des Französischen.“

Als Entscheidungskriterien für die Fremdsprachenwahl können, so SELLIN ebda. 196, die Erfahrungen in Deutsch und Englisch herangezogen werden: Lesen (Genauigkeit, Tempo, Sinnentnahme), Wortschatz (mündlich/schriftlich), Grammatik (Fachbegriffe, Analysefähigkeiten, Zeiten, Zeichensetzung), Lernverhalten (impulsiv, bedächtig-analysierend, Strategiegebrauch, Fleiß, Motivation).

geringem Maße angeboten wird, ein Wechsel in der zweiten Fremdsprache also zusätzliche Schwierigkeiten mit sich brächte.

LRS - Unterrichtsdidaktische und methodische Empfehlungen für Latein

Ausgehend vom Forschungsstand in den modernen Fremdsprachen und der Psychologie sollen im Folgenden nun aus unserer altsprachlichen Fachkultur heraus Überlegungen angestellt und konkrete Hinweise zur Arbeit mit LRS-Schülern im Lateinunterricht gegeben werden. Eine Gliederung in die verschiedenen Arbeitsbereiche des Lateinunterrichts bietet sich an: Betrachtet werden sollen zunächst die Texterschließung, dann die Grammatikarbeit und Übungsformen, zum Schluss die Wortschatzarbeit.

Texterschließung

Im Lateinunterricht gilt der Primat der Textarbeit. Die Erkenntnispsychologie unterscheidet drei Ebenen der mentalen Textrepräsentation, wobei nicht nur die erste für LRS-Betroffene eine gravierende Hürde darstellt, denn Lese(in)kompetenz und Lesestrategie(un)wissen korrelieren:⁴⁹

- die Repräsentation der Textoberfläche (Dekodieren der Wörter ohne tiefere Verarbeitung, Grundlage für flüssiges Lesen)
- die Textbasis, die sich in Mikro- und Makrostruktur des Textes untergliedern lässt (‚Textbasis‘ meint dabei die Ebene der semantischen Analyse und basiert auf einem schnellen Zugreifenkönnen auf Wortbedeutungen: Mikrostrukturen werden durch die Verarbeitung von Wortgruppen zu Bedeutungseinheiten geschaffen; syntaktische Strukturen müssen insbesondere bei Satzgefügen analysiert werden und basieren auf ausreichender Speicherzeit im verbalen Kurzzeitgedächtnis; Makrostrukturen bilden globale Textkohärenzen ab)

49 Drei-Ebenen-Modell ausgeführt von SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 97-100.

- das Situationsmodell (Integration der Textbasis in das Vor- und Weltwissen des Lesers; kennzeichnend für das Situationsmodell sind individuelle Auslassungen, Hervorhebungen und Generalisierungen; es kann bildliche und räumliche Merkmale beinhalten und auch zeitlich strukturiert sein)

Alle drei Ebenen bzw. mentalen Modelle laufen beim Lesen und Übersetzen parallel und rekursiv. Das bereits bei Lesebeginn vorhandene Situationsmodell, welches von der Erwartungshaltung des Lesers geprägt ist, verändert sich während des Lesens durch die Aufnahme mikrostruktureller Textelemente. Dennoch werden viele dieser Mikrostruktur-Elemente schon während des Lesens wieder vergessen, während das Situationsmodell dauerhafter ist und leichter im Langzeitgedächtnis zu verankern.

Dies ist ein wichtiger Punkt, der in der altsprachlichen Fachdidaktik am ehesten im kognitiv-hermeneutischen Textzugang im Rahmen der Interpretationsmethodik zu finden ist, aber noch konsequenter für die Herangehensweise beim Übersetzen beachtet werden sollte.

Zum Leseprozess/ Textoberfläche erschließen

Im Sinne des mehrkanaligen Lernens sollte ein neuer Text parallel zur optischen Erschließung auf jeden Fall auch vorgelesen werden. Die neuen kompetenzorientierten Lehrwerke mit ihren Audiodateien bieten dies für Lektionstexte vielfach an, besser aber ist ein lautes, deutliches und relativ langsames Vorlesen durch die Lehrkraft selbst, da hier auch Mimik und Gestik zur Bekräftigung eingesetzt werden und vom (LRS-)Schüler verständnisunterstützend wahrgenommen werden können.

LRS-Schüler haben bereits Schwierigkeiten, die Texte mitzulesen und bestimmte Textstellen zu fixieren, denn zwischen dem (Vor)lesen eines Wortes und seinem Bedeutungsverständnis liegt bei legasthenen Kindern ein längerer Arbeitsschritt. Vorlesen lassen sollte man sie einen lateinischen Text nur, wenn er bereits übersetzt wurde und man ihnen genügend Zeit zur Vorbereitung gegeben hat, z. B. als häusliche Vorbereitung. Um die auf der Übergangsstufe vom basalen Lesen hin zum Textverstehen anzusiedelnde Leseflüssigkeit zu fördern, haben sich im Deutschunterricht sogenannte ‚Lautlesetandems‘ als besonders effektiv

erwiesen:⁵⁰ Ein lesekompetenter Schüler arbeitet mit einem LRS-Schüler zusammen, der – in Sinneinheiten bereits gegliederte – Text wird mehrfach und möglichst expressiv laut vorgelesen, wobei zunächst beide gemeinsam lesen, dann der weniger kompetente Schüler allein, sein Schüler-Tutor korrigiert ihn im Bedarfsfall. Wenn das Tandem mit seinem Erfolg zufrieden ist, wird der Lehrkraft zur Kontrolle vorgelesen. Die Trainingseffekte dieser Methode zeigten sich laut Studien auch bei neuen Texten, nicht nur bei den geübten; zudem konnten auch die Schüler-Tutoren ihre Leistung verbessern – ein m. E. wichtiges Argument, um auch für die leistungsstärkeren Schüler einen Mehrwert aufzuzeigen.

Empfohlen wird auch das Lesen im Chor mit der ganzen Klasse, um die Prosodie der Fremdsprache zu verinnerlichen und das auditive Sprachgedächtnis anzuregen.⁵¹ Latein bietet im Gegensatz zu Englisch oder Französisch keine besonderen Schwierigkeiten in der Graphem-Phonem-Zuordnung: ‚c‘ wird klassisch vor allen Vokalen als /k/ gesprochen, die weiteren Merkmale des *pronuntiatus restitutus* (Diphthonge ‚ae‘ und ‚oe‘ als /ai/ oder /oi/ gesprochen, rollendes ‚Zungen-r‘, wie /w/ ausgesprochenes ‚konsonantisches u‘, Nasalierung der Vokale vor auslautendem –m und –ns und –nf) werden nur von wenigen Lateinlehrkräften eingesetzt.⁵² Allerdings wirkt die Länge/Kürze eines Vokals teilweise bedeutungsdifferenzierend, z. B. *populus* (Volk) – *pōpulus* (Pappel), oder auch die Nominativ- bzw. Ablativendung der a-Deklination (*portā/ portā*). Das quantifizierende Lesen von Dichtungstexten wird frühestens in der Übergangselektüre erforderlich und stellt sicherlich eine große Hürde für LRS-Schüler mit Schwierigkeiten bei der auditiven Wahrnehmungsverarbeitung dar.

Das spontan korrekte Betonen eines Wortes sollte von einem LRS-Schüler besser nicht erwartet werden; ebenso muss es keine Unauf-

50 SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 90-93.

51 HAß/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012) 147; SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 85-87: Tipp, mit einer Karteikarte, Lineal o.ä. die Zeile zu fixieren, besser noch deren Ecke mitzuführen auf der Zeile, da das Auge bewegten Gegenständen besser folgt; gut auch das Einzeichnen von Silbenbögen unter den Wörtern im Anfangsunterricht.

52 STROH, WILFRIED: Latein ist tot, es lebe Latein (2007) 316-318; KUHLMANN, Fachdidaktik Latein kompakt (2009) 42-46.

merksamkeit sein, wenn er bei Aufforderung nicht sofort die geforderte Textstelle findet und am richtigen Punkt einsteigen kann.

Zum Verstehensprozess/Textbasis mental erfassen, ggf. übersetzen, deuten

Auch im Lateinunterricht darf Sprache nicht um ihrer selbst willen und zur Sprachreflexion gelernt, sondern muss als Mittel zum Informationsgewinn inklusive ästhetisch-literarischem Genuss gesehen werden. Im Vordergrund bei der Texterschließung muss das Interesse am Textinhalt und eine entsprechende inhaltliche Vorentlastung stehen, selbstredend nicht nur für LRS-Schüler, aber für diese ganz besonders wichtig, um ihre Motivation anzuregen. Vor der Textübersetzung aktiviert man als Lehrkraft mit den Schülern das themenspezifische Fachwissen und das kontextbezogene Weltwissen.

Im Lateinischen kann nur begrenzt auf bestehendes Vorwissen im Sinne von Kulturkompetenz zur Antike zurückgegriffen werden, im Gegensatz zu den Sprech- und Textsituationen im modernen Fremdsprachenunterricht. Das Vorverständnis der Textsituation eines Lehrwerktextes, erst recht aber lateinischer Originaltexte und damit die komplette Textdeutung hängt stark von einer gelungenen Vorentlastung und thematischen Hinführung durch die Lehrkraft bzw. das Lehrwerk ab und sollte in einer problemorientierten Fragestellung zum Text münden.

Textbegleitende Informationen, wie sie der Überschrift, Abbildungen oder Sachtexten zu entnehmen sind, müssen mit LRS-Schülern intensiv ausgewertet werden, um begründete Vorhersagen über den Textinhalt und ggf. die Textsorte treffen zu können und individuelle Fragen an den Text zu formulieren:

- Was interessiert mich persönlich an diesem Thema?
- Was weiß ich schon dazu?
- Was erwarte ich an Neuem von dem Text?

Es geht hier um das Einholen des individuell verschiedenen Weltwissens und das Aneignen von Lesestrategien als Ressourcen des Leseverstehens.⁵³ Es geht darum, den *top-down*-Prozess zu unterstützen, bei dem

53 Zu diesen kognitiven Lesestrategien des *Vorstrukturierens* gehört laut SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 105 des Weiteren

ein Leser die aus dem Text durch Dekodieren im *bottom-up*-Prozess gewonnenen Einzelinformationen sukzessive in sein persönliches Weltwissen und seine Erfahrungen einordnet. Die Aufmerksamkeit zu steuern ist für Lernprozess und Gedächtnisleistung eines der wichtigsten Kriterien; das zu Lesende muss individuell bedeutsam sein, sonst hat es den Ressourcenkampf im Kurzzeitgedächtnis schon verloren.

Als lateinspezifische Lesestrategien sind nun die Texterschließungsmethoden und ihre jeweilige Eignung genauer zu betrachten, wobei die transphrastische Methode oben stehenden Lesestrategien am nächsten kommt.

Doch wie weit bzw. tief sollte die transphrastische Methode gehen? Sinnvoll erscheint ein Differenzieren in: Das Außen eines Textes – JA; die eigentlichen textimmanenten Signale bei der Erstbegegnung in einem fremden Text zu eruieren – NEIN. Denn es ist LRS-Schülern kaum abzuverlangen, in cursorischem Lesen sinntragende Elemente eines Textes herauszufiltern.⁵⁴ Auch Fragen nach Kategorien der Textgrammatik, wie sie Edith Schirok für die textlinguistische Vorerschließung kategorisiert hat,⁵⁵ um morphologische (Tempus- und Moduszeichen, Diathesezeichen), syntaktische (Tempusprofil, Modusstruktur, Diathesensetzung, Konnektoren) oder semantische (Rekurrenzen, Proformen, Bedeutungsfelder) Textkohärenzen zu bestimmen, sind schwer leistbar, da sie ein zügiges Erfassen und Segmentieren von Morphemen voraus-

auch das *Reduzieren* von Textinformationen durch Markieren von Wichtigem, Finden von Überschriften, grafischer Darstellung des Textinhalts (bei narrativen Texten: Zeitleisten). Als metakognitive Strategien nennt sie das *Planen*: z. B. die Wahl geeigneter Lesestrategien in Abhängigkeit von Textsorte und Schwierigkeitsgrad des Textes, in der Altsprachendidaktik unter dem Begriff ‚Texterschließungsmethodik‘ gefasst; das *Planen* wird ergänzt durch das *Überwachen*, nämlich die Überprüfung der semantischen und syntaktischen Stimmigkeit des Gelesenen und des eigenen Textverständnisses anhand der Leitfragen, und das *Regulieren*, d. h. Reaktionsmöglichkeiten beim Bemerkten von Inkonsistenzen.

Die englische Fachdidaktik empfiehlt z. B. die SQ3R-Methode: Survey – Question – Read – Recite – Review; oder auch die RAP-Methode: Read a paragraph > Ask a question to identify the main idea and details > Put the main idea and details in your own words, siehe GERLACH: R+e+a+d = Read. Den Leseprozess unterstützen, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 119 (2012) 20f.

54 Vgl. HÄB/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012), 78f. und 185: *skimming/reading for gist* und *scanning* setzen bereits eine ausgeprägte Lesekompetenz voraus.

55 SCHIROK, Vom Dekodieren zum Rekodieren, AU 6 (2013) 2-15 Basisartikel.

setzen. Denkbar wäre, zumindest die thematisch-inhaltlichen Kohärenzmerkmale, wie Orts- oder Zeitangaben, Personen oder Textsortenmerkmale herauszufiltern. Hierher gehört auch das Wissen über Textsorten, welches von der altsprachlichen Fachdidaktik in der textlinguistischen Vorerschließung verankert wird, da sprachübergreifende textgliedernde Elemente bereits Anhaltspunkte für Deutungen geben. Doch im Ganzen wird sich die ganzheitliche transphrastische Texterschließung, welche mit vollstem Recht und sehr gewinnbringend für das Gros der Schüler eingesetzt wird, für LRS-Schüler leider nachteilig auswirken. Am besten wäre natürlich, hier binnendifferenzierend zu arbeiten: dann könnten auch LRS-Schüler von den Vorleistungen ihrer Mitschüler profitieren, ohne bloßgestellt zu werden.

Ähnliches ist zu konstatieren für das lineare Dekodieren als auf den Gesamttext orientierter Methode, welches auf der Ermittlung aller Verbalinformationen/Prädikate als Hauptsinträger basiert und die Erstellung einer Kurztabelle mit Subjekten, Prädikaten und notwendigen Ergänzungen aller Hauptsätze anvisiert, um zuerst den Grobinhalt des Textes zu erschließen und damit die folgende Detailübersetzung auf einem höheren Niveau durchführen zu können. Der Weitwinkel dieser Methode steht hier gegen notwendige Fokussierung des Blickes und der Aufmerksamkeit eines LRS-Schülers. Gut und richtig ist die Frage nach dem Prädikat, Subjekt etc., aber eben nicht auf der Textebene, denn der ‚scannende Blick‘ fehlt.

Günstiger für LRS-Schüler sind Erschließungsverfahren, die auf der Satzebene operieren und damit je nur kleinere Texteinheiten in den Blick nehmen bis hin zur Wort-für-Wort-Vorgehensweise. Denn leseschwache Kinder haben eher sogar die Bedeutung einzelner Wörter im Blick als das übergeordnete Satzverständnis.

Erinnert sei an oben bereits angesprochene neurobiologische Forschungsergebnisse zu Blickbewegungen: Unser Auge springt beim Leseprozess in Sakkaden einige Buchstaben weit vor (und teils zurück), versucht noch unbewusst weiter im Text vorn Liegendes zu erfassen – häufig eine Überforderung für LRS-Schüler, denn sie können nur kleinere linguistische Einheiten überblicken, benötigen mehrere Sakkaden

für längere Wörter, und verfügen in geringerem Umfang über globale Lesestrategien.⁵⁶

Empfehlenswert ist die Drei-Schritt-Methode, da sie klare Handlungsschritte vorgibt, wie sie für LRS-Schüler nötig sind. Lohmanns Regelblatt zur Drei-Schritt-Methode⁵⁷ lässt sich zum Beispiel für eine Funktionskarte nutzen, die der Schüler bei Übersetzungen immer auf dem Arbeitstisch liegen hat und dann die Arbeitsschritte entsprechend abarbeitet; sie müsste aber stark verknappert werden.

Auch die Konstruktionsmethode hat ihre Berechtigung, da sie feste Arbeitsschritte vorgibt: LRS-Schüler profitieren davon, nach einem klaren Muster vorgehen zu können und dieses am besten auf Funktionskarten zur Hand zu haben. Andererseits ist die Satzgliedbestimmung eine sehr abstrahierende Herangehensweise, bei der der Lateinlehrer zunehmend nicht mehr auf Vorleistungen des Deutschunterrichts zurückgreifen kann und diese Satzdurchdringungsstrategie selbst erst vermitteln und üben muss.

Empfohlen wird in der fremdsprachendidaktischen Literatur zu LRS wiederholt der Einsatz von Funktionskärtchen, um Schülern das systematische Vorgehen zu erleichtern.⁵⁸

Für Latein könnte eine solche folgendermaßen aussehen:

-
- 56 SCHULTE-KÖRNE, Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (2002) 23; vgl. ZIEGLER u. a.: Vergleich von Lese-Rechtschreibschwäche in verschiedenen Schrift-Sprachsystemen, in: SCHULTE-KÖRNE (2002) 101: Prinzipiell seien LRS-Kinder in der Lage, *top-down*-Informationen zu integrieren, doch vermögen sie damit nicht ihren „extrem verlangsamten seriellen *bottom-up*-Prozess zu kompensieren“.
- 57 Siehe DIETER LOHMANN, in: AU 6 (1988) 52. SELLIN, BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenerwerb Latein‘ (2013) 27 empfiehlt aus ihren Therapieerfahrungen heraus ein Vorgehen Wort für Wort, beginnend beim Prädikat – dies entspricht der dem natürlichen Satzverlauf folgenden Methode Lohmanns und berücksichtigt zugleich die unterschiedliche Satzgliedstellung im Lateinischen und Deutschen.
- 58 SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008), 139; vgl. SELLIN, BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenerwerb Latein‘ (2013) 16 und 28: Der Sinn von strategieschulenden Kontrollkarten liegt auch darin, dass Lehrer/Betreuer stets ebendiese Formulierungen verwenden sollten, um das Verständnis zu erleichtern.

Funktionskarte: Wie übersetze ich einen lateinischen Text?

1 Lies die Überschrift und den Einleitungstext:

Notiere Vermutungen über den Textinhalt.

2 Übersetze:

- Trenne Hauptsatz und Nebensatz.
- Suche im Hauptsatz Prädikat und Subjekt und übersetze.
- Stelle passende inhaltliche Fragen nach weiteren Wortblöcken.
- Übersetze ebenso den Nebensatz, beginne mit dem Einleitungswort.
- Verbinde alles zu einem sinnvollen Satz.

3 Lies deinen deutschen Satz und prüfe den Sinn.

4 Lies die gesamte Übersetzung. Stelle sicher, dass du kein Wort/keinen Satz vergessen hast.

Überprüfe deine Vermutungen aus Schritt 1.

Lateinunterricht fordert vom Schüler ein hohes sprachliches Abstraktionsvermögen: Zum Erfassen der KNG-Kongruenz muss er verschiedene auch mehrdeutige Lösungen im Arbeitsspeicher präsent halten, um dann durch Kombinatorik die zusammengehörigen Satzglieder zu bestimmen, das sogenannte Akkordieren aller grammatischen Formen. Bekanntermaßen erschwert die Vielzahl unterschiedlicher Deklinationsklassen der Nomen und Adjektive sowie das differenzierte Tempussystem der Verben diesen Vorgang im Lateinischen enorm. Dabei ist ein sehr genauer Blick gefordert, denn bereits ein einzelner Buchstabe kann ein Morphem mit eigener grammatischer Funktion sein.

Ein ebensolches Akkordieren hat auf der semantischen Ebene zu erfolgen, wo der Schüler bis zum endgültigen Übersetzen des Satzes je mehrere Wortbedeutungen als Option durchspielen muss. Voraussetzung dafür ist ein gutes Vorstellungsvermögen von denkbaren Lösungen, d. h. eine Vorstellung vom Satzganzen, bevor er aus seinen Einzelteilen zusammengesetzt ist.⁵⁹

Dieses Durchspielen mehrerer Bedeutungsmöglichkeiten einer Vokabel ist ein besonderes Problem vor allem im fortgeschrittenen Lateinunterricht: Übersetzen mit Wörterbuch oder Wörterverzeichnis im

59 SELLIN, BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenerwerb Latein‘ (2013) 12.

Lehrwerk wird von LRS-Schülern teilweise als kaum leistbar empfunden. Erstens tun sie sich schwer, das Wort alphabetisch richtig und schnell genug zu finden, der kleine Satzdruck mit geringem Zeilenabstand sowie die Ähnlichkeit aufeinander folgender Lemmata wirkt erschwerend, zweitens sind sie geschockt von der Vielzahl der Bedeutungsvarianten und wissen oft nicht auszuwählen.⁶⁰ Das Durchspielen-Können verschiedener Wortbedeutungen und kontextgerechte Semantisieren wird durch die häufig geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eines LRS-Schülers eingeschränkt. Dies spricht dafür, einen LRS-Schüler die im Zuge des Übersetzungsvorganges ermittelten semantischen und grammatikalischen Kategorien über dem jeweiligen Wort als Zwischenschritt notieren zu lassen. Es empfiehlt sich, eine Folie über den Lehrwerktext zu legen und darauf zu markieren, wenn das Lehrwerk nur geliehen ist. Alternativ könnte man den Lehrwerktext mit verändertem Layout und größerem Zeilenabstand für LRS-Schüler ausdrucken, die digitalen Versionen der neuen Lehrwerke machen dies mit vertretbarem Aufwand möglich.

Digitale Wörterbücher führen bei korrekter Schreibung direkt zum gesuchten Lemma, ohne erst wie im Print-Wörterbuch die ganze Spalte überfliegen zu müssen. Das relativ kleine Display fokussiert einerseits den Blick, schränkt aber auch den Überblick über das Lemma ein. Gleiches gilt letztlich für Wörterbuch-Apps auf dem Smartphone. Beobachtet wurde, dass legasthene Studierende ein Wort digital leichter korrekt eintippen als es korrekt zu schreiben.⁶¹

Im Zuge des Übersetzungsprozesses sollte man Zwischenergebnisse immer mit eigenen Worten formulieren lassen, um das Verständnis zu sichern, wichtige Informationen und sinntragende Wörter könnte man unterstreichen lassen. Permanent ist das inhaltliche Verständnis des Übersetzten zu prüfen: Man kann Fragen zum Text stellen oder mit eigenen Worten nacherzählen lassen, um LRS-Schüler damit erfolgreich am Unterricht teilhaben zu lassen, statt sie mit grammatikalischen Fragen

60 SELLIN, Legasthenie und Fremdsprachen, in: GANSER/RICHTER, Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe (2003) 145 erwähnt aus ihren Therapieerfahrungen Legastheniker mit lexikalisch-semantischen Schwierigkeiten, die trotz Fleiß bestimmte Fragen zum Text nicht beantworten können, da sie Sinnnuancen von Wörtern nicht differenzieren können und ihnen diese fehlenden Bedeutungsebenen eine tiefgründige Texterfassung verwehren.

61 BREINDEL, Good Teaching Conquers All. How to Teach Dyslexic Students (2012) 185.

bloßzustellen. Die Rezeptionshaltung des Lesers im Sinne eines hermeneutischen Verständnisprozesses ist in den Prozess des Leseverständnisses mit einzurechnen: d. h. von jedem Lerner wird der Text in Nuancen anders verstanden, was oft produktive Gesprächsanlässe über den Text eröffnet.

Gerade im Anfangsunterricht Latein sollte man bewusst machen, dass Lateinschüler beim Übersetzen mit einer Aufgabenart konfrontiert werden, die ihnen aus den modernen Fremdsprachen nur ansatzweise vertraut ist, denn die dort geforderte ‚Sprachmittlung‘ ist nicht im strengen Sinne eine Übersetzung, da sie das Verdichten und Reduzieren der Informationen auf eine sinngetreue Übertragung zum Ziel hat.⁶²

Übersetzungsleistungen aus dem Lateinischen werden allgemein dem Anforderungsbereich II-III zugeschrieben, stellen also eine äußerst anspruchsvolle Analyse- und Transferleistung dar. Bedenkt man, dass das menschliche Gehirn äußerste Aufmerksamkeit nur zeitlich begrenzt zu leisten vermag, so ist schon dies ein Argument, die Übersetzungsphasen einerseits nicht zu lang werden zu lassen und andererseits ab und zu Alternativen zu nutzen. In Betracht gezogen werden können neben der reinen Übersetzung auch andere Verfahren zur Textverständnisüberprüfung. Denkbar sind Paraphrasen anhand von Leitfragen, die Beantwortung von Richtig-oder-Falsch-Fragen zum Textinhalt, oder auch der gezielte Nachweis von Informationen im Text. Als nonverbales Verfahren bietet sich zum Beispiel ein Text-Bild-Vergleich an, bei dem Abweichungen zum Textinhalt im Bild markiert werden müssen, oder aber die Anfertigung einer Skizze/eines Comics zum Textverlauf. Meist führen diese Verfahren sehr effektiv zur Hinterfragung des Textinhalts im Ganzen oder einzelner Aspekte.

Wenn der Übersetzungstext sich für ein szenisches Spiel eignet, so sollte dies im Anfangsunterricht umgesetzt werden, da Kinder bis zu 12 Jahren ein ereignisbezogenes Gedächtnis haben und die Fähigkeit zur

62 Haß/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012) 106f.: ‚Übersetzen‘ sei in den 70er Jahren aus den Lehrplänen genommen worden wegen der hohen Ansprüche, aber Ende der 1990er Jahre unter geänderten Vorzeichen als ‚Sprachmittlung/Mediation‘ wieder aufgenommen und als fünfte Fertigkeit den traditionellen vier (*listening, speaking, reading, writing*) hinzugefügt worden.

Verarbeitung und Speicherung abstrakter Lerninhalte sich erst allmählich entwickelt.⁶³

Prämisse ist immer, dass Lesen Sinnerwartung bedeutet. Vor dem Übersetzen muss eine Erwartungshaltung an den Text aufgebaut werden, dann erfolgt die Überprüfung der Hypothesen. Mit kleineren Übungsaufgaben, wie sie auch die Lehrwerke anbieten, kann man diese inhaltsgeleitete Texterfassung trainieren. Folgende Beispiele sind auch für LRS-Schüler geeignet:⁶⁴

Auf Satzebene:

- Unvollständige Wörter im Satz ergänzen (z. B. nur den Anfangsbuchstaben geben; damit lässt sich gegebenenfalls der Wortschatz der letzten Lektion gezielt wiederholen)
- Aus drei gegebenen Wörtern kontextgebunden das semantisch passende in die Lücke setzen
- Richtig/Falsch-Fragen zum Satzinhalt beantworten

Auf Textebene:

- Lücken in Texten ergänzen, indem aus vorgegebenem Wortmaterial passende Junktoren eingesetzt werden⁶⁵
- Zuordnung von Text und Bild (z. B. aus mehreren das passende Bild zum Textinhalt wählen; Text-Bild-Vergleich mit Benennung von Abweichungen)
- Zwei Schlussvarianten zu einem Text geben – die richtige, zum Textbeginn passende finden und dies begründen lassen

63 SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 29. Dies wirkt auch der bei LRS-Kindern häufiger zu beobachtenden Konfusion von Personennamen/Charakteren des Textes entgegen, siehe Thomson, ‚Dyslexia Scotland‘ Broschüre ‚Classics‘ (2.12) unter www.supportingdyslexicpupils.org.uk.

64 Die Aufgaben sind angelehnt an Empfehlungen für den Umgang mit LRS-Schülern in der Deutschdidaktik, siehe SCHWENKE et al. (2010) 36ff.

65 Von SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 153-155 wird von dieser Übungsform allerdings abgeraten, vor allem, wenn durch Einsetzen in die Lücken Grammatikwissen getestet werden soll, der Gesamttext inhaltlich aber erst durch das korrekte Einsetzen erschließbar würde.

LRS-Schüler sollten außerdem für den Übersetzungsvorgang immer wieder auf Lernstrategien hingewiesen werden und lautes Denken zur Selbstinstruktion und Gliederung des Arbeitsprozesses nutzen.

Wichtig ist eine selbstständige Textkorrektur. Während des Schreibvorganges sollte ein LRS-Schüler bereits die Stellen in Wörtern markieren, wo Unsicherheiten bestehen, nach der Textproduktion kann er diese mit Hilfe eines Dudens kontrollieren. Als hilfreich hat sich auch erwiesen, zum Schluss den erstellten Text von hinten nach vorn – um den Kontext auszuschalten – immer nur ein Wort betrachtend Korrektur zu lesen, und danach noch einmal von vorn nach hinten, um auf Verständlichkeit und Wortauslassungen zu achten.

Grammatikarbeit und Übungen

Lateinunterricht ist auf Übersetzungskompetenz ausgerichtet. Die Einführung grammatischer und syntaktischer Strukturen hat zum Ziel, ein möglichst umfangreiches prozedurales Wissen zu schaffen, das zum Übersetzen befähigt. Grundlage ist ein deklaratives und analytisches Wissen, das Sprachreflexion ermöglicht. Genau dieses zu erwerben stellt für LRS-Schüler mehr als für andere eine große Hürde beim schulischen Fremdspracherwerb dar, da die (meta)kognitive Komponente der Sprachanalyse im Lateinunterricht im Vergleich zu anderen Spracherwerbskomponenten⁶⁶ besonders ausgeprägt ist und konträr steht zu einem Spracherwerb unter natürlichen, nicht artifiziellen Kommunikationsbedingungen innerhalb einer fremdsprachlichen Community – die für Latein von speziellen Fanclubs abgesehen allerdings ohnehin nicht vorliegen. Hinzu kommt, dass LRS-Betroffene je nach LRS-Spezifik bereits in der Muttersprache nicht über ein korrektes grammatikalisches Sprachhandeln verfügen.

66 Häß/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012) 132: neben der metakognitiven Komponente werden noch die individuell-soziale, die motivational-emotionale, die methodisch-inhaltliche und die institutionell-lebensweltliche Komponente angeführt; mit der für gesprochene Fremdsprachen richtigen Konsequenz: „denn das Verinnerlichen eine Regelwerks ist keine Voraussetzung zum Erlernen einer Sprache“.

Für LRS-Schüler ist eine klar strukturierte, analytische und systematische Erklärung neuer Grammatik günstiger: Die deduktive Grammatikeinführung bzw. Mischformen sind der rein induktiven in der Regel vorzuziehen, um LRS-geplagte Schüler nicht zu überlasten, auch wenn für andere Schüler das induktiv-erkundende Verfahren nachhaltiger und motivierender sein mag. Das Erkennen und Herunterbrechen eines komplexen Phänomens aus dem Text heraus hin zu einer Regelformulierung ist ungleich schwieriger, als wenn der Lehrer im Unterrichtsvollzug eine grammatikalisch-syntaktische Erscheinung kleinschrittig erläutert und von der abstrakten Regel zum Anwendungsbeispiel kommt.⁶⁷ Günstig sind die Angebote vieler Lehrwerke, zu Beginn einer Lektion das neue grammatische Phänomen in einem oder mehreren Beispielsätzen wortschatzentlastet zu präsentieren. Gut für LRS-Schüler ist es, metasprachliche Terminologie auf das Nötigste zu begrenzen.

Die Erarbeitung satzwertiger Konstruktionen wie *AcI* und *Ablativus absolutus* lässt sich durch Bilder sehr gut unterstützen: der *AcI* als Objekt der sinnlichen und geistigen Wahrnehmung bzw. Meinungsäußerung, der *Ablativus absolutus* als Hintergrundhandlung lassen sich gut visualisieren und betonen die Funktion und damit Sinnhaftigkeit der grammatischen Erscheinung.⁶⁸

Grundsätzlich hilfreich ist es, Strukturierungshilfen beim Lernen zu schaffen (z. B. Funktionskarten gestalten lassen zu Präpositionen oder zu verschiedenen Konjunktionalsätzen, die grammatisches Wissen in komprimierter und selbst zusammengestellter und gestalteter Form enthalten) und ein farbiges Markierungssystem mit festen Symbolen für Satzglieder zu verwenden – und zwar am besten einheitlich innerhalb einer Schule, von der Fachschaft festgelegt, so dass nicht nach Lehrerwechsel Verwirrung eintritt.

Viel Zeit muss dem Baukastenprinzip der lateinischen Sprache, der Durchgliederung von Wörtern in (evtl.) Vorsilbe/Stamm/(evtl.) Bindevo-

67 Für den Englisch-Unterricht betont von EVA GANTNER in: GANSER/RICHTER (2003) 176. Auch SCHEERER-NEUMANN, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie* (2015) 70 favorisiert die explizite Vermittlung linguistischer Strukturen. GERLACH, *Legasthenie und LRS im Englischunterricht* (2010), 68, betont hingegen, dass die Lehrkraft austesten solle, ob der LRS-Schüler die Grammatik nicht doch induktiv erschließen könne.

68 Siehe z. B. KEIP/DOEPNER, *Interaktive Fachdidaktik Latein* (2010) 42.

kal und Endung eingeräumt und dies mit guten Visualisierungsstrategien dargeboten werden. Geeignet sind farbige Legekärtchen, wobei die Bestandteile (Präfixe, Bindevokale, Tempuskennzeichen, Personal- oder Kasusendungen) durch feste Farben systematisiert sind. Schüler können dann durch Aneinanderlegen und Austauschen der Kärtchen neue Wörter bilden. Dies hilft LRS-Schülern, die flektierten Formen nicht je als anderes Wort wahrzunehmen,⁶⁹ sondern effektiver zu lernen.

Neue Wörter sollten silbenweise vor- bzw. mitgesprochen werden, um das Durchgliedern von Wörtern zu betonen und mittels auditivem Kanal die Morphemwahrnehmung zu unterstützen. Dies ist im Lateinischen auch deshalb wichtig, da die meisten Wörter zwei- und mehrsilbig sind und damit für LRS-Schüler schwieriger zu erfassen, während z. B. das Englische deutlich mehr kurze Wörter aufweist.

Eine gute Übung, um Schüler für die Bedeutungslosigkeit eines einzelnen Buchstabens als Morphem zu sensibilisieren und zu zeigen, dass in Latein häufig die letzten zwei bis vier Buchstaben über die Bedeutung entscheiden, ist die Wortpyramide:⁷⁰ Dabei wird ein lateinisches Wort von hinten beginnend buchstabenweise aufgedeckt und die Schüler sollen bestimmen, um welche Form, welches Wort es sich handeln könnte, bis sie es erraten haben. Diese Übung eignet sich insbesondere für flektierte Verbformen, wobei die Wortart vorgegeben werden muss. Beispielsweise wäre nacheinander zu erschließen *-ur* (Passiv; 3. Ps), *-tur* (3. Ps, Sg. oder Pl.), *-ntur* (3. Ps. Pl.), *-antur* (3. Ps. Pl. a-Konjugation im Indikativ oder andere Konjugation im Konjunktiv), *dantur* (3. Ps. Pl. Indikativ Passiv von *dare*).

Grammatik-Aufzeichnungen müssen klar gegliedert und nicht mit Ausnahmeregeln überfrachtet sein. Wichtig ist ein gut strukturierter und in guter Handschrift erfolgender Tafelanschrieb, da bei LRS-Schülern schnell Probleme beim Erkennen der Formkonstanz von Buchstaben im Rahmen der visuellen Wahrnehmung auftreten: leicht von der Buchstabennorm abweichende Schreibweisen, wie sie individuell ausgeprägte

69 So als Problem von LRS-Betroffenen beschrieben von BREINDEL, Good Teaching Conquers All. How to Teach Dyslexic Students (2012) 187f.; THOMSON in ‚Dyslexia Scotland‘: Broschüre ‚Classics‘ (2.12) siehe www.supportingdyslexicpupils.org.uk.

70 Für Englisch vorgeschlagen von HAB/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012) 82.

(Lehrer)Handschriften haben, machen LRS-Schülern die Erfassung des Tafelbildes unnötig schwer. Gegebenenfalls bietet sich hier an, Schülern das Tafelbild als Textdatei/Kopie (eventuell auch nur als Lückentext) auszuhändigen. Dies gilt auch, wenn LRS-Schüler aufgrund ihres langsameren Schreibprozesses nicht in der vorgegebenen Zeit komplexe Tafelbilder oder Folien abzuschreiben vermögen, zumal Fehler beim Abschreiben dann zu falschem Einprägen führen. Auch gibt es häufig Probleme mit gleichzeitigem Hören/Aufpassen und Abschreiben. Perspektivisch ist für ‚harte LRS-Fälle‘ gegebenenfalls die Aufnahme von Sprachnachrichten (mit Transformationsfunktion in Text) auf Antrag zu erlauben, so wie vielerorts bereits die Laptopnutzung zum Nachteilsausgleich für LRS-Schüler genehmigt wird.

Prinzipiell sollte man auf allen Materialien/Handouts für Latein und Deutsch verschiedene Schriftarten verwenden, um wenigstens optisch den LRS-Schülern eine schnelle Sprachenzuordnung zu ermöglichen. Üblicherweise wird für lateinische Begriffe die Kursivsetzung zur Abgrenzung verwendet, diese ist aber für LRS-Schüler, da der Buchstabenabstand enger wird, schwieriger lesbar. Die oben empfohlenen speziell für Legastheniker entwickelten Schriftarten bieten sich an oder zumindest gängige serifenlose Schriften, vielleicht sogar in anderer Größe oder mit Fettdruck hervorgehoben.

Die Grammatikprogression in lateinischen Lehrwerken ist bis ins Detail durchdacht, es gibt aufgrund der didaktisierten Texte keine Lücken oder Sprünge wie teilweise in Lehrwerken der modernen Sprachen, die aufgrund der Einbeziehung authentischen Sprachmaterials nicht immer systematisch vorgehen können. Dies ist günstig für LRS-Schüler.

Von Nachteil ist allerdings, dass im Lateinunterricht nur in Ansätzen eine Habitualisierung der Grammatik durch Sprechen erfolgen kann. Der Wert des gesprochenen Lateins für eine effektive Sprachbildung wird zu Recht immer wieder betont.⁷¹ Chorsprechen, Raps und andere Formen

71 Verwiesen sei auf die vielen hinlänglich bekannten Arbeiten von ANDREAS FRITSCH, vor allem: Lateinsprechen im Unterricht (1990); dazu vgl. STROH, Latein ist tot, es lebe Latein! (2007) 290-307; KUHLMANN, Num discipuli nostri Latine loqui possunt (2013) 197-202. Auch Latein als schriftliches Kommunikationsmittel wird in der digitalen Welt wieder möglich, siehe WILFRIED LINGENBERG: Nutzung des Internets für lebendige lateinische Kommunikation im Unterricht, Pegasus-Onlinezeitschrift XVI (2016) 152-164.

einfach-gelenkten Sprechens nützen und sollten genutzt werden! Günstig sind kommunikativ-interaktive Spiele wie Kofferpacken o. ä. Ausgezeichnetes Material dafür bietet Ulrike Bethlehem mit ihren Kopiervorlagen zur lebendig-versprachlichten Grammatikeinführung unter Beachtung der jeweiligen Funktionalität, zum Beispiel zur Akkusativ-Übung mittels Bildbeschreibung oder anhand eines gedeckten Tisches mit Lebensmitteln, oder auch die Genitiv-Übungen anhand des *genitivus possessivus*.⁷²

Denkbar ist auch, Schüler ein Quartettspiel gestalten zu lassen⁷³ – im Lateinunterricht z. B. für Akkusativübungen einsetzbar: *Habesne ... aedificia: domus/templum/amphitheatrum/arx // animalia: porcus/piscis/capra/canis // fructus: malum/oliva/pira/uva // vestes: toga/tunica/pallium/bracae*. Selbst Abstrakta sind mit einer entsprechenden Abbildung denkbar: *affectiones animi: gaudium/metus/dolor/pudor // propinqui: pater/mater/filius/filia*. Die Begriffe werden im Nominativ auf den Karten notiert, gegebenenfalls könnte man auch zur Hilfestellung den Genitiv mit notieren, um die Deklination anzuzeigen. Das formelhafte *habesne* leitet beim Spielen in Dreier- oder Vierergrüppchen die Frage nach einer bestimmten Karte ein; wurde richtig vermutet, so hat der Schüler sie mit einem bejahenden *ita est!* abzugeben, wenn nicht, darf er selbst weiterfragen. Grammatikübung wird mit Wortschatzarbeit gekoppelt, zumal die Vokabeln im Sinnzusammenhang geclustert sind.

Selbst der AcI ist in kurzen Sätzen mit gelenktem Sprechen, wie es auch für den Anfangsunterricht moderner Fremdsprachen typisch ist, einübbar.⁷⁴

Multisensorisches Arbeiten ist ein Muss und schließt auch Bewegungskopplungen mit ein. Gute Anregungen hierfür gibt das Material „Latein mit Händen und Füßen“ von Szántay.⁷⁵ Die fünf lateinischen Kasus wer-

72 BETHLEHEM, Latine loqui – gehört, gesprochen, gelernt (2015) 25-34 und 45-56.

73 Empfohlen von ZANDER, Besser Englisch lernen trotz Lese-Rechtschreib-Schwäche (2002) 15; SELLIN, BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenerwerb Französisch‘ (2013) 42.

74 BETHLEHEM, Latine loqui – gehört, gesprochen, gelernt (2015) 63-70.

75 SZÁNTAY, JUDIT: Latein mit Händen und Füßen: die Grundlagen der lateinischen Grammatik; spielerisch gestaltetes Material für die ersten zwei Lernjahre, Bamberg 2006: In den Verwendungshinweisen wird erklärt, dass der linke Daumen für den Nominativ Singular, der rechte für den Nominativ Plural stünde – dies ist in den Handkarten so aber nicht durchgeführt (links-rechts-Vertauschung, außerdem ist das sinnvolle System, den Daumen mit dem Nominativ zu verbinden, durchbrochen: von links durchzählend ist auf einmal der kleine Finger der linken Hand mit dem Nominativ

den den Fingern einer Hand zugeordnet, verschiedene Übungsformen einzeln oder in Partnerspielen ermöglichen einen haptischen Zugang zur Grammatik. Die Idee ist für den Anfangsunterricht geeignet und wird über die Lektionen hin ergänzt, bis alle Kasus eingeführt worden sind. Zunächst zeichnen die Schüler einen Umriss ihrer Hand, beschriften den Daumen mit dem Nominativ, Zeigefinger mit Genitiv usw. Für häufigen Gebrauch können die Karten laminiert werden. Die einzelnen Deklinationsklassen sollten von vornherein durch die Nutzung verschiedenfarbigen Papiers zur Herstellung der Handumrisse unterschieden werden. In Partnerarbeit kann dann zum Beispiel ein Schüler eine Form sagen, der andere muss den/die entsprechenden Finger bewegen, unter denen die richtige Kasusendung versteckt ist, und seine Lösung zum Beispiel noch verbalisieren. Auch in Gruppen ist dies spielbar, wenn die bis zu 5 Mitspieler jeweils eine Deklination ‚unter ihren Fingern‘ haben.

Um der notorischen Unruhe vieler LRS-Schüler mit ADHS entgegenzukommen, ist ein Übungsangebot, das motorisches Bewegen zulässt, generell günstig.

Im modernen Fremdsprachenunterricht empfohlene Ansätze wie *Total Physical Response*,⁷⁶ um eine sprachliche Äußerung durch konkretes Tun/Körperbewegungen zu verinnerlichen, sind im Lateinunterricht begrenzt machbar, insbesondere bei unterrichtssprachlichen Wendungen wie *Surge! Promite libros! Recitate magna voce! Noli garrere cum vicino!* – die aussagenartige Repräsentation des Wissens (hier: Imperativ) wird durch die handlungsmäßige Repräsentation ergänzt und vertieft.⁷⁷ Die Methode eignet sich auch für das Einprägen von Präpositionen, die erfahrungsgemäß – nicht nur – LRS-Schülern große Probleme bereiten. Günstig ist hier, Präpositionen mit Akkusativ und Ablativ getrennt zu

Plural belegt). Gut gelungen sind die Antonymkärtchen zu Adjektiven. Da auch die Konjugationskarten in erster Linie bunt, aber in der Farbzuordnung noch nicht durchdacht sind, bietet es sich an, das Material selbst zu gestalten.

76 HÄB/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012) 133-135.

77 Manche Lehrwerke bieten eine solche die sprachliche Funktion betonende Einführung des Imperativs, indem Aufforderungen zwischen Klassenkameraden in eine fiktive Unterrichtsstunde eingebettet sind. Konkretes Material zur Imperativ-Übung findet sich bei BETHLEHEM, Latine loqui – gehört, gesprochen, gelernt, 14-18.

üben, wie es das schon auf erhöhtem Anforderungsniveau operierende Material von Bethlehem vorsieht.⁷⁸

LRS-Schüler benötigen (noch) mehr als andere Schüler Übungs- und Festigungsphasen.⁷⁹ Denn viele haben Mühe bei Transferleistungen; selbst wenn die grammatische Regel ‚sitzt‘, fällt ihnen das Erkennen und Anwenden in neuen Zusammenhängen schwer.⁸⁰ Sie haben den neuen Stoff zwar erfasst, aber die Zeit zum Automatisieren hat ihnen im Unterricht nicht gereicht. Diese Schüler müssen häufig zu außerschulischem zusätzlichem Üben animiert werden und sollten dafür unbedingt entsprechend gelobt werden, um auch kleinste Lernfortschritte sichtbar zu machen. Die Lehrkraft sollte ihnen geeignetes, den neuen Stoff des Lehrwerks ergänzendes Übungsmaterial zur Hand geben. Wichtig ist ein Regeltraining und Analogieübungen, Ausnahmen sollte man nur selten üben, da sie verwirrend wirken. Die Übungen sollten viel geistige Aktivität fordern: Bekanntes in anderen Strukturen und Zusammensetzungen bearbeiten lassen, wie zum Beispiel Relativpronomen in einen Lückentext einsetzen lassen und dann begründen lassen, warum gerade dieses. Bei Einsetzübungen ist darauf zu achten, dass die Wörter im Ganzen geschrieben werden, nicht nur einzelne Buchstaben zu ergänzen sind, um die Gesamtgestalt des Wortes im Wortbildgedächtnis speichern zu können.⁸¹

Viele Schulbuchverlage bieten auf das Lehrwerk abgestimmte motivierende und vor allem übersichtlich gestaltete Übungshefte an; zumindest LRS-Schüler sollten hier den zusätzlichen Kostenaufwand nicht scheuen. Dasselbe gilt für die Anschaffung einer gut strukturierten Systemgrammatik, um häusliches Üben zu erleichtern. Bei der Auswahl sollte man auf schülergerechte, nicht zu stark metasprachliche Termi-

78 BETHLEHEM, *Latine loqui – gehört, gesprochen, gelernt*, 35-44.

79 Die von SELLIN, *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen* (2008) 134-138 und Sellin, *BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenerwerb Latein‘* (2013) 31-34 empfohlenen Übungsformen für Latein sind stark an der Ausbildung deklarativen Wissens orientiert, werden durch die üblichen Aufgabenformate in Lehrwerken und Übungsheften hinreichend angeboten und eignen sich für das häusliche Üben; sie sollten im Unterricht unbedingt durch interaktive Übungsformen ergänzt werden.

80 GÜNTHER WILL stellt dies in Bezug auf Englisch heraus in: GANSER/RICHTER, *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?* (2003) 189.

81 SELLIN, *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen* (2008) 106.

nologie einsetzende Erklärungsweise achten und auf ein übersichtliches Layout mit nicht zu engem Schriftsatz.

Wortschatzarbeit

Beim Vokabellernen leisten LRS-Schüler Schwerstarbeit. LRS-Schüler schreiben trotz vielen Übens dasselbe Wort immer wieder anders falsch. Mehrkanaliges Arbeiten ist auch hier ein Muss.

Das gerade für den Anfangsunterricht empfohlene Schreiben schwieriger Wörter in Vogelsand oder mit zu tastender Plusterfarbe⁸² kann im Lateinunterricht leicht eine fachspezifische Prägung erhalten, indem in Phasen der Wortschatzerarbeitung auf Wachstäfelchen geschrieben wird. Ziel ist eine haptisch intensivere Wahrnehmung, da der Griffel mehr aufzudrücken ist – Freude beim Schreiben verbessert die Verarbeitung der wahrgenommenen Reize.

Ein Übertragen der Vokabeln in ein Vokabelheft ist sinnvoll. Werden Vokabelhefte geführt, so sollte nach 5 Vokabeln eine Freizeile gelassen werden, um die Einheiten übersichtlich zu halten. Von LRS-Therapeuten werden bis zu 20 Vokabeln pro Woche als maximales Lernpensum angesehen, 3-5 pro Tag. *Multum, non multa* – besser weniger Vokabeln, die sicher beherrscht werden, als mehrere nur oberflächlich eingeprägte. Das heißt auch, dass LRS-Schüler gegebenenfalls ein geringeres bzw. in kleinere Portionen verteiltes Lernpensum an neuen Vokabeln erhalten sollten als ihre Mitschüler. Abschreiben ist in Maßen sinnvoll, um das Schreibbewegungsgedächtnis anzuregen.

Das Notieren der Vokabeln sollte so geschehen, dass das abzuschreibende Wort gründlich angeschaut, dann abgedeckt und laut mitsprechend aus der Erinnerung niedergeschrieben wird, danach wird überprüft. Reines Abschreiben erfordert zu wenig Denkleistung, wirkt also nicht einprägsam, denn es kann reines ‚Abmalen‘ bedeuten, gesteuert von der rechten, formerfassenden Gehirnhälfte, während beim Mitsprechen die sprachverarbeitende linke Gehirnhälfte stärker aktiviert wird.⁸³

82 SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 99f.

83 ZANDER, LRS-Förderung im Englischunterricht (2002) 18; SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 93 und 144. Für Französisch vgl. SAMBANIS,

Noch sinnvoller als Vokabelhefte ist langfristig das Anlegen einer Vokabelkartei, da hier mehr Übungs- und Strukturierungsmöglichkeiten gegeben sind (z. B. Verwendung der Kärtchen im Ampelsystem mit Unterscheidung in relativ gut bis schlecht beherrschte, Nutzung der Kärtchen für Vokabelspiele oder das Zusammenstellen von Wort- und Sachfeldern). Am besten man verwendet verschiedenfarbige Kärtchen zu Unterscheidung der Wortarten. Handelt es sich um einen starken Legastheniker, so könnte er die Wörter aus einer Liste ausschneiden und aufkleben, nicht selbst schreiben. Ansonsten müssen die Kärtchen auf Fehler kontrolliert werden.

Alle klassischen Regeln zum Vokabellernen behalten ihre Gültigkeit. Vokabeln sollten immer auditiv und visuell eingeführt und geübt werden; ein Nachsprechen oder Mitsprechen der Vokabeln ist günstig, z. B. in Partnerarbeit mit einem leistungsstarken Schüler gut zu üben. Auf korrektes Aussprechen ist zu achten. Bei spielerischen Übungen wie beim Vokabel-Memory sollten die lateinischen Wörter auch ausgesprochen werden.

Es sollte darauf geachtet werden, Vokabeln nicht vorzubuchstabieren (nicht: *ha-o-es-te-i-es* ; *we-i-er-ge-o*), sondern zu lautieren (*h-o-s-t-i-s*; *w-i-r-g-o*) oder in sogenannter Pilotsprache anzusagen (Wort in Silben gegliedert und lautlich überdeutlich so aussprechen, wie es geschrieben wird: *hos-tis*; *vir-go*).

Ähnliche klingende Wörter wie zum Beispiel *cadere*, *caedere* und *cedere* sollten nicht innerhalb einer Unterrichtsstunde oder zusammen besprochen werden, um Ähnlichkeitshemmungen zu vermeiden.⁸⁴ Dieses Problem tritt bei LRS-Schülern verstärkt auf. Dies spricht auch klar gegen einen alphabetisch angeordneten Lernwortschatz.

Für das Erlernen der Stammformen bietet es sich allerdings an, sobald möglich immer gleich alle drei Formen lernen zu lassen, um das Sequenzgedächtnis zu schulen. Besonders hier könnte man die rhythmischen Elemente verstärken und im Takt der gesprochenen Verbreihen

Fremdsprachenfrühbeginn bei LRS-Kindern, in: SCHULTE-KÖRNE (2002) 208-221.

84 Das nach dem Psychologen RANSCHBURG benannte Phänomen der Ähnlichkeitshemmung ist seit 1905 bekannt und beschreibt Hemmungen in der Wiedergabe ähnlicher Lerninhalte, die nicht ausreichend voneinander abgegrenzt oder zeitnah vermittelt wurden und nicht auf mangelnde Intelligenz zurückzuführen sind.

im Zimmer herumgehen oder mit dem Seil springen oder gar auf einen Boxsack hauen lassen.⁸⁵

Übungen, in denen Buchstabenvertauschungen in Wörtern zu erkennen und zu korrigieren sind, sind für LRS-Schüler weniger geeignet. Das Gleiche gilt für Wortschlangen in *scriptio continua* oder sogenannte Buchstabensalate.

Günstig gerade für den Anfangsunterricht sind Lernspiele zum Wortschatz; viele kreative Ideen findet man in der Zusammenstellung von Wittich/Mallon für die Sekundarstufe.⁸⁶ Hier seien nur einige, die für LRS-Schüler entsprechend den LRS-Ratgebern besonders geeignet sind, angeführt:

BINGO⁸⁷ – verknüpft werden Hören, Schreiben und Lesen neuer Vokabeln. Statt mit dem Lineal Felder zu ziehen, kann man ganz einfach jeden Schüler ein DIN-A4-Blatt mehrfach falten lassen, so dass kleine Kästchen entstehen (z. B. zweimal in die Hälfte falten, d. h. insgesamt 16 noch relativ gut überschaubare Felder auf einem Blatt). Die Lehrkraft diktiert entsprechend viele Vokabeln, jeder Schüler trägt sie in ein von ihm ausgewähltes Feld, LRS-Schüler sollten sie dabei laut mitsprechen. Lehrkraft oder leistungsstärkere Schüler kontrollieren die korrekte Rechtschreibung auf dem Blatt des LRS-Schülers. Dann nennt die Lehrkraft in veränderter Reihenfolge die Vokabeln erneut langsam und mit deutlicher Aussprache, die Schüler suchen auf ihrem Blatt das Wort und haken es ab – sind die Felder einer ganzen Zeile oder Spalte abgehakt, so erhält der Schüler ein Bingo (z. B. Smiley). Jeder kann gewinnen, da der Erfolg von der zufälligen Anordnung der Vokabeln in den Feldern abhängt, und alle wälzen ihren Wortschatz um.

WORTNETZWERKSTATT⁸⁸ – Sprechen, Schreiben und semantisches Verknüpfen eines Pools von Wiederholungsvokabeln in lateinischen Wortnetzen als Gruppenarbeit (auf Zeit); die inhaltliche Verknüp-

85 So die sprachensübergreifende Empfehlung von SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 145.

86 WITTICH/MALLON, ‚Tres, tres, tria‘ Lernspiele (2015) 7-42.

87 Empfohlen von SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 161f. Für Latein beschrieben von WITTICH/MALLON, ‚Tres, tres, tria‘ Lernspiele (2015) 8f.

88 WITTICH/MALLON, ‚Tres, tres, tria‘ Lernspiele (2015) 10f.

fung zwischen zwei lateinischen Vokabeln ist jeweils deutsch zu erklären und damit subjektiv geprägt, was die Einprägsamkeit erhöht. Korrektes Sprechen und Schreiben des LRS-Schülers ist in der Kleingruppe leicht überprüfbar durch die anderen Mitspieler; der Schwerpunkt liegt aber in der gedanklichen Durchdringung der Vokabeln und ist damit auch für LRS-Schüler, die ja nicht intellektuell beeinträchtigt sind, gut leistbar.

MEMORY⁸⁹ – verbunden werden Schreiben, Lesen und Verknüpfen neuer Vokabeln. Die Schüler gestalten die Memory-Kärtchen selbst. Prinzipiell können verschiedene Kategorien gewählt werden: nur die semantischen Bedeutungen (Kombination z. B. von lateinischer Vokabel und deutscher Bedeutung als Wort oder Piktogramm), oder auch Verknüpfungen mit grammatischen Kategorien (Wörter im Nominativ Singular und Plural; Verb in konjugierter Form mit der Skizze einer Person/Personengruppe als Pendant). Arbeitsteiliges Erstellen der Memory-Karten, wobei Sets mit 10-12 Paaren eine günstige Größe darstellen, ermöglicht mehrfachen Übungseinsatz mit rotierender Partner- oder Gruppenarbeit (2-4 Spieler).

VOKABELKREIS⁹⁰ – eingeübt werden durch wiederholtes Aussprechen und pantomimisches Darstellen die neuen Vokabeln einer Lektion in einem Schülerkreis (je größer der Kreis, desto anspruchsvoller hinsichtlich Memoriervermögen ist das Spiel; sind LRS-Schüler dabei, so dürfte eine Spieleranzahl bis zu 8 bereits herausfordernd sein). Günstig hieran ist, dass der LRS-Schüler sofort Hilfestellung durch die Mitschüler erhalten kann. Es geht nicht primär um Gewinnen (bestenfalls kann der Zeitfaktor kompetitiv eingesetzt werden); mit der Positionierung des LRS-Betroffenen an einer der ersten Positionen im Kreis wird er nicht bloßgestellt und profitiert dennoch vom Miteinander des Vokabelspiels.

FORMPUZZLE TRIMINO⁹¹ – Verknüpfen von Lesen (und Schreiben bei eigener Anfertigung) sowie semantischem Verknüpfen neuer Vokabeln. Vorlagen lassen sich leicht im Internet finden; beim Beschriften ist

89 Siehe die Englisch-Beispiele bei SELLIN, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen (2008) 162f.; vgl. SELLIN, BVL-Broschüre ‚Fremdsprachenerwerb Französisch‘ (2013) 18. 42.

90 WITTICH/MALLON, ‚Tres, tres, tria‘ Lernspiele (2015) 17.

91 Siehe ZANDER, Besser Englisch lernen trotz Lese-Rechtschreib-Schwäche (2002) 33.

für LRS-Schüler darauf zu achten, dass deutsche und lateinische Vokabeln mit unterschiedlichen Farben und klar lesbar notiert werden. Der Schwierigkeitsgrad lässt sich erhöhen, indem man Trminos mit Vokabeln zu bestimmten Themen anfertigen lässt, dann zwei Sets mischt und beim Zusammenstellen wieder sortieren lässt, so dass das semantische Differenzieren stärker geübt wird und die Verknüpfung der Vokabeln in Themenzusammenhängen das nachhaltigere Einprägen fördert. Eine Abwandlung des Spiels mit dem Namen ‚tres, tres, tria‘ lässt die Schüler jeweils drei Informationen, z. B. Nominativ und Genitiv eines lateinischen Wortes sowie die deutsche Bedeutung oder auch Infinitiv und 1. Person Singular eines Verbs plus deutsche Bedeutung, zusammenpuzzeln.⁹²

OMNIUM OPTIMUS/OPTIMA⁹³ – verknüpft wird das (Ab)Schreiben und (gelenkte) Wiedererinnern einer Vokabelbedeutung zur Festigung bzw. Wiederholung von Vokabeln; es ist je nur ein lateinisches – laut vorgelesenes oder abzuschreibendes – Wort zu notieren, der Spielleiter bietet darauf mündlich vier Lösungen (deutsche Übersetzungen), wovon nur eine richtig ist und von den Schülern mit A, B, C oder D festgehalten wird. D. h. auch LRS-Schüler dürften die nötige Schnelligkeit entwickeln und sind in die Wettbewerbssituation eingebunden. Die Rechtschreibung kann beim gegenseitigen Kontrollieren der Blätter durch die Schüler quasi nebenher mit korrigiert werden.

Wichtig sind eine positive Atmosphäre beim Spielen und eine reelle Chance für LRS-Schüler, auch einmal zu gewinnen. Dieses Arbeiten an einem positiven Selbstkonzept ist in psychotherapeutischer Hinsicht ein wichtiger Baustein der Förderung.

Da Vokabeln noch unsicherer als bei ‚normalen‘ Lernern im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, ist eine Umwälzung der Vokabeln früherer Schuljahre mit klarem Plan und einfordernder Konsequenz nötig. Vor allem auf die Vernetzung mit bereits Bekanntem sollte man achten, da das Lernen in Sinnzusammenhängen effektiver ist. Je nach Begabungsschwerpunkten ist es sinnvoll, den LRS-Schülern zusätzliche kreative, sprachgebundene Aufgaben zu geben, z. B. ein lateinisches Sachfeld als Mindmap aufzuarbeiten. Dies ist auch gut als Stundeneinstieg für die

92 WITTICH/MALLON, ‚Tres, tres, tria‘ Lernspiele (2015) 22-24.

93 WITTICH/MALLON, ‚Tres, tres, tria‘ Lernspiele (2015) 27-29.

gesamte Klasse verwertbar, bestätigt den LRS-Schüler in seinen Kompetenzen, etwas Gutes zum Unterrichtsgeschehen beitragen zu können und lässt ihn Vertrauen zu sich selbst gewinnen. Die Mindmap könnte gut am PC oder Interaktiven Whiteboard gestaltet werden, denn Affinität zur Technik wird meist als motivierend empfunden.

Hat man beim Lehrwerk die Wahl, so sollte man darauf achten, dass im Vokabelteil die lateinischen Vokabeln und die deutschen Bedeutungen direkt nebeneinander stehen und nicht durch eine Spalte mit anderen Angaben (grammatische Hinweise, Wortart, Stammformen, Fremd- und Lehnwörter) getrennt sind, um dem LRS-Schüler die direkte Verbindung zwischen Vokabel und Bedeutung zu erleichtern. Günstig sind, wie von einigen Verlagen bereits umgesetzt, Trennlinien zwischen den Zeilen, die die Vokabeln optisch voneinander abgrenzen.

Die bisherigen Überlegungen gelten einer auf LRS-Schüler ausgerichteten Binnendifferenzierung im Lateinunterricht, lassen sich aber noch einfacher in zusätzlichen Förderstunden oder gar bewusst zusammengestellten LRS-Klassen in darauf spezialisierten Schulen umsetzen.

Leistungsbeurteilung bei LRS-Schülern im Lateinunterricht

Um die neurobiologisch-funktionale Andersartigkeit der Informationsverarbeitung bei LRS-Schülern zu berücksichtigen und ihnen eine Schullaufbahn entsprechend ihren Begabungen zu ermöglichen, gibt es den Nachteilsausgleich. Möglich und in den Bestimmungen der Bundesländer optional verankert sind verschiedene Formen des Nachteilsausgleichs; eine Zusammenstellung der derzeit gültigen Erlasse aller Bundesländer findet sich im Anhang. Grundlage sind die KMK-Grundsätze zur Förderung von LRS-Schülerinnen und Schülern in der Fassung von 2007 mit folgenden Regelungen:⁹⁴

94 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf (eingesehen am 17.3.2017), S. 4.

Vgl. auch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, S. 10: „Mit Hilfe des Nachteilsausgleichs sollen Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernbedürfnissen ihre mögliche Leistungsfähigkeit ausschöpfen. Es gilt, Bedingun-

Nachteilsausgleich	Abweichungen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung
<ul style="list-style-type: none"> • die Ausweitung der Arbeitszeit bei schriftlichen Leistungserhebungen • die Bereitstellung von technischen und didaktischen Hilfsmitteln (z. B. Laptop) • die Nutzung methodisch-didaktischer Hilfen (z. B. Lesepefil, größere Schrift, optisch klar strukturierte Tafelbilder und Arbeitsblätter). <p>→ nicht auf dem Zeugnis zu vermerken</p>	<ul style="list-style-type: none"> • die stärkere Gewichtung mündlicher Leistungen, insbesondere in Deutsch und in den Fremdsprachen • der Verzicht auf eine Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistung, nicht nur im Fach Deutsch • die Nutzung des pädagogischen Ermessensspielraumes und der zeitweise Verzicht auf Bewertung der Rechtschreibleistung in Klassenarbeiten während der Förderphase <p>→ auf dem Zeugnis zu vermerken</p>

Ziel dieser Regelungen ist es, ein schulisches Scheitern der betroffenen Schüler zu verhindern und den psychischen Teufelskreis zu durchbrechen, nicht, sie auf gute oder sehr gute Noten zu manövrieren. Eine Anhebung der Note um eine Stufe, auf Note 4 oder 3, ist ein gutes Ziel und kostet den LRS-Schüler große Anstrengungen.

Eine Zeitzugabe bis zu 50% ist rechtlich je nach landesspezifischem Erlass möglich, aber in diesem Umfang nicht immer sinnvoll und auch innerhalb des Schulalltags organisatorisch kaum umzusetzen, meist bringen schon 15-20 Minuten längere Arbeitszeit die nötige Wende.

Eine empirische Studie mit qualitativen Interviews von Fremdsprachen-Lehrkräften mit LRS-Schülern und LRS-Therapeuten in Sachsen-Anhalt hat ergeben,⁹⁵ dass vorrangig die Zeitzugabe genutzt wird, oft auch die Möglichkeit, weniger Aufgaben in Leistungserhebungen zu stellen. Übersetzungstexte können in kürzerer Fassung gegeben werden, eine Aufgabe im Interpretationsteil kann entfallen. Dies wirkt sich häufig auch motivierend aus, da LRS-Schüler so das Gefühl haben, die Aufgaben bewältigen zu können. Prinzipiell passt das dem Lateinunterricht inhärente mikroskopische Lesen gut zum Bedürfnis von vielen LRS-Schü-

gen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar.“

95 DEPPNER (2015) Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche im Fremdsprachenunterricht (unveröffentl. 1. Staatsexamensarbeit, Didaktik der Alten Sprachen/ MLU Halle-Wittenberg), 32 und 51f., 110f.

lern, kleinschrittig vorzugehen und konzentriert am Detail arbeiten zu müssen, so die Erfahrungen von Lehrkräften und Lerntherapeuten. Die Textproduktion in der Fremdsprache und damit potentielle Fehlerquellen, die zu schlechter Notengebung führen, entfallen. Rechtschreibfehler in der deutschen Übersetzung und in den Interpretationsaufgaben sollten nur, wenn sie völlig sinnentstellend sind und nicht mehr klar wird, was gemeint ist, zu Punktabzug führen.

Notenschutz wird vor allem in den modernen Fremdsprachen angewandt, um die Rechtschreibung bei der Leistungserhebung nicht mit zu werten – wobei häufig das Problem auftritt, dass Rechtschreib- und Grammatikfehler nicht klar zu trennen sind. Meist verbessern sich Schüler mit Notenschutz durch Ausklammern der Rechtschreibleistung in den modernen Fremdsprachen um eine Note. Diese Option ist in Latein kaum anwendbar, da die meisten Bundesländer keinen festen Anteil der Rechtschreib- und Ausdrucksleistung in der Gesamtnote einer Latein-Klausur vorsehen.

In der Befragung der Lehrkräfte und Therapeuten in Sachsen-Anhalt wurde mehrfach Skepsis hinsichtlich der Anwendung des Notenschutzes geäußert, da dieser ihrer Erfahrung nach bewirke, dass betroffene Schüler sich weniger anstrengen.⁹⁶ Gute Erfahrungen werden aber mit übersichtlicherem Layout der Aufgabenblätter oder der einfacheren Formulierung von Aufgaben (Aufteilen in Teilaufgaben) gemacht. Auch das Durchsprechen der Aufgaben zur Verständnissicherung am Beginn einer Leistungserhebung ist gewiss zu leisten. Mehrfach wurde geäußert, dass der Nachteilsausgleich zu pauschal angewendet werde und je nach spezifischer Diagnose stärker individualisiert werden solle.⁹⁷

Mündliche statt schriftlicher Leistungsüberprüfung ist für Übersetzungsleistungen im Lateinischen sicher keine erleichternde Alternative. Allerdings sollten die schriftlichen Leistungen gerade bei LRS-Schülern

96 DEPPNER (2015) Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche im Fremdsprachenunterricht (unveröfftl. Staatsexamensarbeit), 32.

97 DEPPNER (2015) Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche im Fremdsprachenunterricht (unveröfftl. Staatsexamensarbeit), 33f.

durch den laut Leistungserlass größtmöglichen Bereich mündlicher Noten im Sinne individueller Lernleistungen⁹⁸ ein gutes Gegengewicht erhalten.

Bei schriftlichen Vokabeltests sollten Vokabeln, die fehlerhaft geschrieben, aber offenbar richtig gemeint sind, anerkannt werden. Dies ist eine schwierige Entscheidung, vor allem auch um andere Mitschüler nicht zu benachteiligen. Gegebenenfalls könnte man Vokabelkontrollen mit LRS-Schülern generell mündlich durchführen. Noch schwieriger ist die Entscheidung bei anderen Aufgabentypen, wenn nicht klar ist, ob es sich um einen Rechtschreib- oder einen Grammatikfehler handelt: man sollte den Ermessensspielraum zugunsten des Schülers nutzen, die Korrektur aber an den Entwicklungsstand des Schülers angleichen, d. h. wenn der Schüler diese Sache schon beherrscht hatte, so ist es durchaus als Fehler zu werten. Dies setzt allerdings eine sehr genaue Diagnose und Verfolgen des Lernprozesses seitens des Lehrers voraus.

Lehrkraft und auch Schüler sollten immer wieder die Fehlerschwerpunkte analysieren, um die individuellen ‚Lieblingsfehler‘ herauszubekommen und darauf gezielt reagieren zu können. Eine stärkere Gewichtung der intraindividuellen Bezugsnorm gegenüber der sozialen und sachorientierten bzw. kriterialen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung ist also anzuraten. Die Menge der Fehler ist im Rahmen des individuellen Vermögens zu skalieren, persönliche Entwicklungsfortschritte sind aufzuzeigen und positiv zu bewerten. Notengebung sollte vor allem förderdiagnostisch gesehen werden (Qualifikationsfunktion mit starker Betonung der individuellen Bezugsnorm), nur in institutionell unbedingt gefordertem Maße im Sinne der Selektionsdiagnostik. Lernfortschrittsberichte bilden eine sinnvolle Ergänzung.

98 In Sachsen-Anhalt zum Beispiel gibt der derzeit gültige Leistungserlass einen in der Fachkonferenz jeder Schule zu konkretisierenden Spielraum von 25-40% Gewichtung der Klassenarbeiten an der Lateinnote. Individuelle Lernleistungen bieten hier großen Spielraum und sind ohnehin ein effektives Mittel zur Steigerung der Unterrichtsqualität, siehe SCHOLZ/WEBER, *Denn sie wissen, was sie können* (2010), 91ff. und NICKEL, *Beurteilen und Bewerten „mündlicher Mitarbeit“*, AU 6 (2004) 2-7.

FAZIT

Die Probleme von LRS-Schülern in den höheren Jahrgangsstufen sind erfahrungsgemäß beim Lesen geringer als beim Schreiben, hier wirkt sich also der Umstand, dass im Lateinunterricht kaum Text produziert werden muss, günstig aus. Der Lösungsansatz der modernen Fremdsprachen, für Schüler mit Lernschwierigkeiten die kognitiven Elemente im Sprachlernprozess zu reduzieren,⁹⁹ kann und darf kein Weg für Latein sein.

Da Deutsch die Unterrichtssprache ist, fällt die in den modernen Fremdsprachen häufige Überforderung der Schüler mit der Fremdsprache als Kommunikationsmittel weg. Zudem ist in den Fachlehrplänen vieler Bundesländer das Training der muttersprachlichen Kompetenz explizit als Ziel des Lateinunterrichts ausgewiesen, da beim Übertragen des lateinischen Textinhalts in die deutsche Sprache immer auch reflektiert wird, wie sie funktioniert. Dieses Arbeiten an Sprachsystemen hilft, die Morphologie und Semantik von Wörtern sowie ihr Zusammenspiel im Satz zu verstehen, im Lateinischen, aber eben auch im Deutschen. Fachdidaktische Überlegungen der letzten Jahrzehnte haben immer wieder den sprachbildenden Anspruch von Lateinunterricht in den Vordergrund gerückt. Zwei aktuelle Publikationen versuchen in diesem Sinne eine Lanze für Latein als sprachbildendes Fach zu brechen, einerseits ‚Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein‘, herausgegeben von Stefan Kipf, andererseits die Publikation ‚Lateinunterricht integriert‘ von Ulf Jesper und seinen Mitstreitern. Beide bieten gute Ideen, um mit Lateinunterricht sprachbildend zu wirken und Schülern, deren Deutsch noch nicht ausreichend gut ist, Bildungschancen zu eröffnen.¹⁰⁰ Da Schulleistungsstudien wie IGLU und PISA ergeben haben, dass LRS außer in genetisch vorbelasteten Familien vor allem

99 Vorgesprochen von Haß/KIEWEG, Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (2012) 144: übliches *Procedere* beim Fremdspracherwerb sei die Trias Sprachbegegnung, Sprachbetrachtung und Sprachanwendung; die mittlere Phase sei zu kompensieren.

100 Die Autorinnen und Autoren von ‚Lateinunterricht integriert‘ (2015) zeigen praktikable Lösungen für das Alltagsgeschäft auf. Zielgruppe sind Schüler einerseits aus bildungsfernen Schichten und andererseits mit Migrationserfahrung. Vier Sprachen werden berücksichtigt: türkisch, polnisch, russisch, arabisch – mit Elterninformationsschreiben in diesen Sprachen, die Inhalte und Ziele des Lateinunterrichts als eines europäischen Bildungsfaches bewerben.

bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus und Migrantenfamilien überrepräsentiert ist,¹⁰¹ sollte die Problematik durchaus auch soziokulturell bedingt gesehen werden. Von den vier bei Jesper genannten Komponenten, die Lateinunterricht für Schüler mit Sprachschwächen attraktiv machen,¹⁰² sei vor allem die ‚Entschleunigung als Grundlage und Effekt der genauen Sprachbetrachtung‘ für LRS-Betroffene positiv hervorgehoben.

Professionelle Sprachförderung im Fachunterricht liegt im bundesdeutschen Trend. Sprachbildung wird zunehmend als Querschnittaufgabe aller Fächer gesehen.¹⁰³ Latein kann Besonderes leisten, gerade auch für LRS-Schüler.

Voraussetzung dafür sind allerdings das Engagement der – institutionell unterstützten¹⁰⁴ – Lehrkraft und perspektivisch eine auf solche Fälle vorbereitende Lehramtsausbildung, die Kenntnisse in Psychologie und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sowie Förderszenarien vermittelt. Hier sind die Fachdidaktiken der Universitäten gefordert, da es fachspezifische Inhalte berührt. Dies scheint mir auch einer der wenigen Bereiche zu sein, wo Inklusion tatsächlich innerhalb unserer Fachdisziplin verhandelt werden muss. Allgemeine Aspekte der Förderschulpädagogik waren lange Jahre zu Recht einem eigenen Ausbildungsgang vorbehalten und können nicht als ‚Schmalspurausbildung‘ flächendeckend in die Lehramtsstudiengänge integriert werden ohne fatalen Qualitätsverlust. Die hier nur angerissene Frage, ob Latein im Vergleich zu anderen Fremdsprachen die günstigere Wahl sein kann für einen LRS-Schüler,

101 SCHEERER-NEUMANN, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie (2015) 16. 35-39.

102 JESPER (Hg.), Lateinunterricht integriert (2015) 30f.: 1. die hohe Determinierung der Äußerungen durch das lateinische Textgefüge und die zwangsläufige Schriftlichkeit als Ergebnis des Übersetzungsprozesses, 2. die Hochsprachlichkeit der gelesenen Texte (bereits der Lehrwerktexte, vor allem aber der Originallektüre), und 4. die Neutralität des Lateinischen als einer keinem der heutigen Lerner als Muttersprache zugängliche „Modellsprache, die frei von nationalen Gefühlen und Empfindlichkeiten ist“ und zugleich den Vorteil hat, Sprachstrukturen aufzuweisen, die auch vielen Herkunftssprachen inhärent sind.

103 Wegweisend: JOSEF LEISEN, Handbuch Sprachförderung im Fach (2013).

104 Die Erfahrungen von Lehrkräften und Lerntherapeuten besagen, dass binnendifferenziertes Unterrichten speziell für LRS bei gleichbleibend großen Klassengrößen besonderer Anstrengungen bedarf. Sinnvoll und wünschenswert sind die Unterstützung durch Förderschullehrer und gegebenenfalls Förderstunden außerhalb des regulären Fremdsprachenunterrichts.

bedarf der Einzelfallprüfung, doch zuvor komplexer empirischer Studien und eines Forschungsverbundes über die Altsprachendidaktik hinaus. Bis dahin gilt: Mut zu Lateinunterricht mit LRS-Schülern!

Bibliographie

- BREINDEL, RUTH L., „Good Teaching Conquers All: How to Teach Dyslexic Students“, in: *New England Classical Journal* 39,3 (2012) 183-194.
- BREZING, HERMANN, „Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten“, in: SCHULTE-KÖRNE, GERD (Hrsg.): *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*, Bochum 2002, 191-200.
- Bundesverband Legasthenie (o.J.), „Legasthenie und seine Definition“, in: <http://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie.html> (eingesehen am 14.07.2015).
- DEPPNER, KRISTINA, *Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche im Fremdsprachenunterricht* (unveröfftl. 1. Staatsexamensarbeit, Didaktik der Alten Sprachen/MLU Halle-Wittenberg), Halle 2015.
- DORSCH, URSULA / DREßLER, JOHANNES, „Schulbegleitende Förderung von Kindern mit einer LRS beim Englischlernen“, in: *Lernen und Lernstörungen* 1 (2012) 21-31.
- DORSCH, URSULA (2013), *Fremdspracherwerb am Beispiel Englisch*, 2. Auflage. Bonn: Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V. (Hrsg.).
- Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie (EÖDL), „Schriftarten für legasthene Menschen“, siehe: <http://www.legasthenie.at/broschüre-schriftarten-für-legasthene-menschen/> (2013) (eingesehen am 3.3.2017).
- FISCHBACH, ANNE / PREßLER, ANNA-LENA / HASSELHORN, MARCUS, „Die prognostische Validität der AGTB 5-12 für den Erwerb von Schriftsprache und Mathematik“, in: HASSELHORN, MARCUS / ZOELCH, CHRISTOF (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses* (2012) 37-58.
- FRITSCH, ANDREAS, *Lateinsprechen im Unterricht: Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*, Bamberg 1990.

- GANSCHOW, LEONORE / SPARKS, RICHARD / SCHNEIDER, ELKE, „Learning a Foreign Language: Challenges for Students with Language Learning Difficulties“, in: *Dyslexia. International journal of the British Dyslexia Association* 1 (1995) 75-95.
- GANSER, BERND / RICHTER, WILTRAUD (Hrsg.), *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?*, Donauwörth 2003.
- GANSER, BERND, „Theoretische Grundbausteine“, in: GANSER, B. / RICHTER, W. (Hrsg.), *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?* Donauwörth (2003) 8-19.
- GANTNER, EVA, „Legastheniker im Englischunterricht. Fördertipps für schulisches und häusliches Lernen und Korrektorempfehlungen“, in: GANSER, B./RICHTER, W. (Hrsg.), *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?* Donauwörth (2003) 162-187.
- GAWRILOW, CATERINA / OBERBREMER, LISA / HASSELHORN, MARCUS, „Arbeitsgedächtnisbesonderheiten von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung“, in: HASSELHORN, MARCUS / ZOELCH, CHRISTOF (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses* (2012) 113-131.
- GERLACH, DAVID, *Legasthenie und LRS im Englischunterricht. Theoretische Befunde und praktische Einsichten*, Münster 2010.
- GERLACH, DAVID, „Warum Latein nicht die richtige Fremdsprache für Legastheniker ist“, siehe: <http://www.legasthenie-englisch.de/2010/10/warum-latein-nicht-die-richtige-fremdsprache-fur-legastheniker-ist/> (eingesehen am 7.3.2017).
- GERLACH, DAVID, „R+e+a+d=Read. Den Leseprozess unterstützen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 119 (2012) 18-23.
- GERLACH, DAVID, *wordly-Rechtschreibtraining. Konzeption und Evaluation eines Interventionsprogramms für lese-rechtschreib-schwache Englischlerner*, Münster 2013.
- GERLACH, DAVID, „Legasthenie und LRS in der Fremdsprache Englisch“, in: SCHULTE-KÖRNE, GERD / THOMÉ, GÜNTHER, *LRS – Legasthenie : interdisziplinär*, Oldenburg 2014, 11-26.
- GÜNTHER, HERBERT, *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*, Weinheim 2007.
- HAB, FRANK / KIEWEG, WERNER, *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*, Seelze 2012.

- HASSELHORN, MARCUS / ZOELCH, CHRISTOF (Hg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses* (= Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends N.F. Band 10), Göttingen 2012.
- HERNÉ, KARL-LUDWIG, „Dem Schriffterwerb auf der Spur“, in: SCHULTE-KÖRNE, GERD / THOMÉ, GÜNTHER (Hrsg.), *LRS – Legasthenie : interdisziplinär*, Oldenburg 2014, 27-46.
- JESPER, ULF, *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung*, Kronshagen 2016.
- JESPER, ULF / DEMIR, YASEMIN / HEINSOHN, MELANIE / KÜHN-WICHMANN, GABRIELE / KUND, BRITTA, *Lateinunterricht integriert. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache* (mit Materialien auf CD), Bamberg 2015.
- KIEWEG, WERNER, „He Might Have Been Snatched by Aliens. Eine grammatische Struktur per dramagrammar inszenieren“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 119 (2012) 26-29.
- KIPF, STEFAN (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*, Bamberg 2014.
- KLICPERA, CHRISTIAN / SCHABMANN, ALFRED / KLICPERA-GASTEIGER, BARBARA, *Legasthenie – LRS*, München/Basel 2010³.
- KUHLMANN, PETER, „Num discipuli nostri Latine loqui possunt“, in: *FC 3* (2013) 197-202.
- KUHLMANN, PETER, *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen 2009.
- LANDERL, KARIN / MOLL, KRISTINA, „Dissoziationen zwischen Störungen des Lesens und Störungen des Rechtschreibens“, in: SCHULTE-KÖRNE, GERD / THOMÉ, GÜNTHER, *LRS - Legasthenie : interdisziplinär*, Oldenburg 2014, 47-60.
- LEISEN, JOSEF, *Handbuch Sprachförderung im Fach : sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis ; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*, Bonn 2013.

- MÄHLER, CLAUDIA / SCHUCHARDT, KIRSTEN, „Die Bedeutung der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses für die Differenzialdiagnostik von Lernstörungen“, in: HASSELHORN, MARCUS / ZOELCH, CHRISTOF (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses* (2012) 59-75.
- NAEGELE, INGRID, *Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden*, Weinheim/Basel 2014.
- NICKEL, RAINER, „Beurteilen und Bewerten ‚mündlicher Mitarbeit‘“, in: *AU 6* (2004) 2-7.
- RADACH, RALPH et al., „Blickbewegungen beim Lesen: Neueste Entwicklungen und Ansatzpunkte für die Legasthenieforschung“, in: SCHULTE-KÖRNE, G. (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*, Bochum 2002, 61-88.
- RICHTER, WILTRUD, „Der Nachteilsausgleich“, in: GANSER, B. / RICHTER, W. (Hrsg.), *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?*, Donauwörth 2003, 303-307.
- RICHTER, WILTRUD, „Fragebögen“, in: GANSER, B. / RICHTER, W. (Hrsg.), *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?*, Donauwörth 2003, 20-22.
- RICHTER, WILTRUD, „Ganzheitliche Förderung durch Kooperation am Gymnasium und an der Realschule“, in: *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?*, Donauwörth 2003, 84-101.
- ROTH, GERHARD, *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie lernen gelingt*, 2. überarb. Aufl., Stuttgart 2015.
- SAMBANIS, M., „Fremdsprachenfrühbeginn bei LRS-Kindern“, in: SCHULTE-KÖRNE, GERD (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*, Bochum 2002, 209-221.
- SCHEEERER-NEUMANN, GERHEID, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*, Stuttgart 2015.
- SCHIROK, EDITH, „Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung – Interpretation – Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung“, in: *AU 6* (2013) 2-15.
- SCHOLZ, INGVELDE / WEBER, KARL-CHRISTIAN, *Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht*, Göttingen 2010.

- SCHUCHARDT, KIRSTEN / WORGT, MARIA / HASSELHORN, MARCUS, „Besonderheiten im Arbeitsgedächtnis bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten“, in: HASSELHORN, MARCUS / ZOELCH, CHRISTOF (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses*, Göttingen 2012, 77-93.
- SCHULTE-KÖRNE, GERD, „Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie)“, in: SCHULTE-KÖRNE, G. (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*, Bochum 2002, 13-42.
- SCHULTE-KÖRNE, GERD, *Elternratgeber Legasthenie*, München 2004.
- SCHULTE-KÖRNE, GERD, „Aktuelle Entwicklungen zur Klassifikation und Definition der Lese-, der Rechtschreib- und der Lese-Rechtschreibstörung“, in: SCHULTE-KÖRNE, GERD / THOMÉ, GÜNTHER, *LRS – Legasthenie : interdisziplinär*, Oldenburg 2014, 137-149.
- SCHWENKE, JUTTA et al., *Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule*, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2010.
- SEITZ-STEIN, KATJA et al., „Diagnostik der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses bei Kindern zwischen 5 und 12 Jahren: Die Arbeitsgedächtnisbatterie AGTB 5-12“, in: HASSELHORN, MARCUS / ZOELCH, CHRISTOF (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses*, Göttingen 2012, 1-22.
- SELLIN, KATRIN, „Legasthenie und Fremdsprachen“, in: GANSER, B. / RICHTER, W. (Hrsg.), *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?*, Donauwörth 2003, 141-61.
- SELLIN, KATRIN, *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*, München 2008².
- SELLIN, KATRIN, *Fremdsprachenwahl*, Bonn 2013 (hrsg. vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.).
- SELLIN, KATRIN, „Fremdsprachenerwerb ‚Französisch‘“, Bonn 2013 (hrsg. vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.).
- SELLIN, KATRIN, „Fremdsprachenerwerb ‚Latein‘“, Bonn 2013 (hrsg. vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.).
- SPARKS, RICHARD / GANSCHOW, LEONORE, „Aptitude for Learning a Foreign Language“, in: *Annual Review of Applied Linguistics* 21.1 (2001) 90-111.
- STROH, WILFRIED, *Latein ist tot, es lebe Latein*, Berlin 2007.

- SUCHODOLETZ, WALDEMAR VON, *Methoden zur Diagnostik und Therapie von Sprech- und Sprachentwicklungsstörungen*, Ergänzung zu Kapitel 3 des Leitfadens Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 18 „Sprech- und Sprachstörungen“, Göttingen 2013 (http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/methoden_zur_diagnostik.pdf, eingesehen am 10.2.2017).
- SZÁNTAY, JUDIT, *Latein mit Händen und Füßen: die Grundlagen der lateinischen Grammatik; spielerisch gestaltetes Material für die ersten zwei Lernjahre*, Bamberg 2006.
- THOMSON, MOIRA, *Dyslexia and the Classics*, Dyslexia Scotland 2013.
- World Health Organization (WHO, o. J.), „ICD – 10“, in: <http://www.icd-code.de/icd/code/F81.-.html> (eingesehen am 7.7.2017).
- WILL, GÜNTHER, „Legastheniebedingte Probleme beim Erlernen der englischen Sprache“, in: GANSER, B. / RICHTER, W. (Hrsg), *Was tun bei Legasthenie in der Sekundarstufe?*, Donauwörth 2003, 188-191.
- WITTICH, P. / MALLON, S., „*Tres, tres, tria*“ Lernspiele für Latein ab dem 1. Lernjahr, Berlin 2015.
- ZANDER, GISELA, *Besser Englisch lernen trotz Lese-Rechtschreib-Schwäche*, Mühlheim an der Ruhr 2002.
- ZANDER, GISELA, *Was ist ... LRS-Förderung im Englischunterricht?*, Mühlheim an der Ruhr 2002.

Dr. Anne Friedrich
Institut für Altertumswissenschaften/
Didaktik der Alten Sprachen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Universitätsplatz 12
06108 Halle (Saale)
anne.friedrich@altertum.uni-halle.de

Anhang

Übersicht über Erlasse und Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit LRS in den verschiedenen Bundesländern (Stand 27. Juli 2017)

BADEN-WÜRTTEMBERG

Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 22. August 2008 – Az.: 31-6504.2/534, abrufbar unter http://www.legasthenie-lvl-bw.de/bilder/hauptFr/Infomaterial/VwV_2008.pdf

(Übersichtsdarstellungen des Landesverbandes Legasthenie BW dazu unter <http://www.legasthenie-lvl-bw.de/Fs0sch.htm>)

Zur Umsetzung der Verwaltungsvorschrift siehe https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpk/Abt7/Ref75/Documents/Deutsch/de_lrs_vv.pdf

https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpk/Abt7/Ref75/Documents/Deutsch/de_lrs_vv_praxis.pdf

und das „Arbeitspapier Moderne Fremdsprachen und LRS. Überlegungen zum Umgang mit Schülern mit besonderem Förderbedarf“ vom RP Tübingen, Ref. 75 Fachreferate Englisch und Französisch (Stand: 27.4.2016) unter <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Fachberater/Documents/2016-%20RP%20T%C3%BC-%20LRS-%20Mod%20FS-%2027-4-16.pdf>

BAYERN

Regelungen zu Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche – nun generell als Lese-Rechtschreib-Störung benannt – sind unter der Überschrift „Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz“ in der Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (Bayerische Schulordnung – BaySchO) – vom 1. Juli 2016 zusammengefasst: BaySchO § 31 – 36, abrufbar unter https://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/bayern/fragen_paed_psy/legasthenie/index.asp und

https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/legasthenie/auszug_aus_der_bayscho_nachteilsausgleich.pdf

Ein Vergleich von alter und neuer Regelung findet sich unter:

http://www.legasthenie-bayern.de/images/static/pdfs/Schule_LVL/Aenderungen_neueRegelung_4.17.pdf

BERLIN

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben wird durch die Verordnungen für Sekundarstufe I und gymnasiale Oberstufe geregelt, siehe: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/lrs/lrs-rechtsvorschriften-be/>

Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung – Sek I-VO) vom 31. März 2010 (GVBl. Berlin 2010, S. 175), § 16 Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, abrufbar unter

<http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/sekundarstufe-i-verordnung/teil-i-allgemeine-bestimmungen/kapitel-4-besondere-foerderung/sect-16-foerderung-bei-lese--und-rechtschreibschwierigkeiten.php>

Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) vom 18. April 2007, § 31 Nachteilsausgleich, abrufbar unter

<http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/verordnung-ueber-die-gymnasiale-oberstufe/teil-iv-abiturpruefung/kapitel-1-allgemeine-pruefungsbestimmungen/sect-31-nachteilsausgleich.php>

BRANDENBURG

„Verwaltungsvorschriften über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen (VV-LRSR)“ – Gz.: 32.1-53212/ (Abl. MBS/11, [Nr. 4], S.174) – vom 6. Juni 2011, Gültigkeit verlängert durch Verwaltungsvorschrift vom 17. Mai 2016 – Gz.: 32.2-53212/ (Abl. MBS/16, [Nr. 13], S.226), abrufbar unter

<http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlrsr>
mit ausführlichen Erläuterungen unter

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/lrs/vv-lrs-bb/>

BREMEN

„Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen. LSR-Erlass“ – E 02-2010 – vom 01.02.2010 sowie die „Handreichung zur Anwendung von Nachteilsausgleichen“ von Februar 2017, abrufbar unter *<https://www.rebuz.bremen.de/index.php/detail.php?gsid=bremen308.c.9815.de>* sowie unter *https://www.bildung.bremen.de/lrs_und_dyskalkulie-4520*

HAMBURG

„Richtlinie zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ vom 06.10.2006 – SchulRHH Ziff. 1.11.3, abrufbar unter *<http://lvi-hamburg.de/sites/lvi-hamburg.de/files/dokumente/Richtlinie.pdf>*
„Handreichung Nachteilsausgleich“ vom April 2013, herausgegeben von der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, abrufbar unter *<http://www.hamburg.de/contentblob/3897226/data/nachteil-dl.pdf>*

HESSEN

Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses „SECHSTER TEIL - Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben“ – Gült. Verz. Nr. 721 – vom 19. August 2011, abrufbar unter *http://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Downloads/LRS-Erlasse/Hessen-Erlass.pdf*

Siehe auch noch den Erlass vom 18. Mai 2006 / II.3 – 170.000.094 – 30 - / Gült. Verz. Nr. 7200 „Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Funktionsbeeinträchtigungen, Behinderungen oder für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ und die Handreichungen zur Umsetzung dazu unter

http://lakk.sts-ghrf-offenbach.bildung.hessen.de/modul/dfb2gs/VOL-RR_und_Nachteilsausgleich/

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern zur „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ – 280-3211-05/483 – vom 8. September 2005, abrufbar unter http://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Downloads/LRS-Erlasse/Mecklenburg-Vorpommern.pdf und https://www.iflw.de/service/legasthenieerlass_mecklenburg-vorpommern.htm

NIEDERSACHSEN

„Erlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ = RdErl. d. MK vom 04.10.2005 – 26 – 81631-05 VORIS 22410, abrufbar auf der Seite des LVL unter <http://www.legasthenie-verband.de/schule-erlass/erlass.html> und die Anmerkungen zum Nachteilsausgleich unter <http://www.legasthenie-verband.de/schule-erlass/nachteilsausgleich.html>

NORDRHEIN-WESTFALEN

Runderlass d. Kultusministeriums vom 19.07.1991 (GABI. NW. I S. 174) zur „Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)“, abrufbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/LRS-Erlass.pdf>
Eine Kommentierung des Erlasses und weitere Informationen zur Leistungsbewertung finden sich auf der Seite des LVL NRW unter <https://www.ledy-nrw.de/schule/erlass.html> und <https://www.ledy-nrw.de/schule/lehrer.html>

RHEINLAND-PFALZ

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur zur „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben“ vom 28. August 2007 (9321- Tgb. Nr. 2308/07), abrufbar unter

<http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VVRP000000515&pmsl=bsrlprod.pmsl>

und http://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Downloads/LRS-Erlasse/Rheinlandpfalz.pdf

SAARLAND

Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder Rechtschreibens – Az.: A4/B 5 - 3.7.2.0 vom 15. November 2009,

abrufbar unter [http://lvi-saarland.de/sites/lvi-saarland.de/files/saarlanderlass\[1\].pdf](http://lvi-saarland.de/sites/lvi-saarland.de/files/saarlanderlass[1].pdf)

SACHSEN

Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur „Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche“ (VwV LRS-Förderung) – Az.: 34-6504.20/237 vom 29. Juni 2006

Abrufbar unter <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/5441-VwV-LRS-Foerderung>

und die Änderung der VwV LRS-Förderung vom 22. Januar 2008, abrufbar unter <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/10143-Aend-VwV-LRS-Foerderung>

Broschüre „Handlungsorientierung für den Umgang mit Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS). Empfehlungen für Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien, Förderschulen und berufsbildende Schulen im Freistaat Sachsen“ herausgegeben vom Sächsischen Staatsministerium für Kultur (2006), abrufbar unter http://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Downloads/LRS-Erlasse/Sachsen.pdf

SACHSEN-ANHALT

Eine gesonderte LRS-Verordnung existiert nicht; verwiesen wird auf das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung vom 22. Februar 2013 (§ 1) sowie Verordnungen zur Leistungsbewertung und Bestimmungen zum Nachteilsausgleich/Leistungsbewertung bei diagnostizierten Lernstörungen und sonderpädagogischem Förderbedarf (Erlass des MK vom 01.07.2003; zuletzt geändert durch Erlass des MK vom 30.06.2010), zusammengefasst vom LVL unter <http://lvl-sachsen-anhalt.de/sites/lvl-sachsen-anhalt.de/files/erlassesachsenanhalt%5B1%5D.pdf>

Im derzeit gültigen Leistungsbewertungserlass (http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-leistungsbewertung_sekI_II_2012_06_26.pdf) finden sich unter „7.2 Leistungsbewertung bei diagnostizierten Lernstörungen in der Sekundarstufe I“ Regelungen zum Nachteilsausgleich, die für LRS-Betroffene anwendbar sind.

Anregungen zur individuellen Förderung und Leistungsbewertung an den Schulen Sachsen-Anhalts mit Angaben zum Nachteilsausgleich sind laut http://www.bildung-lsa.de/index.php?KAT_ID=2805#art6165 derzeit in Überarbeitung.

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Erlass des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein zur „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Leserechtschreib-Schwäche (Legasthenie)“ vom 03. Juni 2013 – III 313, incl. einer Sammlung häufiger Fragen zum Legasthenie-Erlass und Antworten des Ministeriums (FAQ) mit Stand vom März 2015, abrufbar auf der Seite des LVL unter <https://www.lvl-sh.de/schule/erlass-legasthenie/>

THÜRINGEN

„Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen vom 20. August 2008“, abrufbar unter https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/foerderung/fachliche_empfehlung_lernschwierigkeiten_20_08_2008.pdf