

Dyslexie im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Wie man dyslektische Schüler am besten beim
Lesefertigkeitsunterricht begleiten kann

Master-Arbeit geschrieben von:
Jolien van Vrijberghe de Coningh Veldhoen
Studentnummer 3788636

Universiteit Utrecht
Masterthesis Educatief
MTMV10028

Betreuer:
Prof. dr. R.W.J. Kager
Dr. E.W. van der Knaap

10.9.2013

Dyslexie im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.
Wie man dyslektische Schüler am besten beim Lesefertigkeitsunterricht begleiten kann

Inhaltsverzeichnis

Dankeswort	5
Einleitung.....	6
1 Forschungsbericht: Dyslexie und Lesefertigkeit in einer Fremdsprache.....	8
1.1 Definitionen von Dyslexie.....	8
1.2 Wie entsteht Dyslexie?.....	9
1.2.1 Genetische Hintergründe von Dyslexie	10
1.2.2 Phonologische Hintergründe von Dyslexie.....	10
1.3 Allgemeine Bemerkungen in Bezug auf den Unterricht an dyslektische Schüler	12
1.4 Teilaspekte im fremdsprachlichen Leseunterricht.....	16
1.4.1 Phonemisches Bewusstsein.....	18
1.4.2 Alphabetischer Grundsatz und die phonetische Instruktion.....	21
1.4.3 Fließendes Lesen	24
1.4.4 Leseverständnis und Lesestrategien	25
1.4.5 Vokabular	27
1.4.6 Audio-Unterstützung und technische Hilfsmittel beim Lesen	30
1.4.7 Zusammenfassung von diesem Paragraf.....	32
1.5 Theorie anhand der Praxis-Erfahrungen	34
1.5.1 Dyslexie-Dossier	34
1.5.2 Vorlesen oder selber lesen	35
1.5.3 Notizen	36
1.5.4 Buchstaben mit anderen „Bedeutungen“	37
1.5.5 Syntax	38
1.5.6 Struktur der Sprache und der Wortbildung.....	38
1.5.7 Vokabular und Rechtschreibung	39
1.5.8 Schriftgröße	40
1.5.9 Lesestrategien	40
1.5.10 Hörverständnis	41
1.5.11 Zusammenfassung von diesem Paragraf.....	41
2 Dyslexie in der Unterrichtspraxis	42
2.1 Methodologie.....	42
2.2 Welche Unterstützung wird von Lehrern und Lehrerinnen in Bezug auf Lesefertigkeit geboten?.....	45
2.2.1 Allgemeine Informationen zu den befragten Lehrern und Lehrerinnen.....	46

2.2.2	Hilfsmittel, Unterstützungsmittel und Freistellungen von der Schule aus	47
2.2.3	Dossier der dyslektischen Schüler	50
2.2.4	Vokabular im Deutschunterricht	51
2.2.5	Deutsch als neu zu lernende Sprache.....	53
2.2.6	Auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht	54
2.2.7	Informations- und Kommunikationstechnologie im Lesefertigkeitsunterricht.....	56
2.2.8	Lesestrategien	57
2.2.9	Verwenden von Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht	58
2.2.10	Eigene Beiträge von den Befragten.....	58
2.3	Welche Unterstützung wird dyslektischen Schülern und Schülerinnen in Bezug auf Lesefertigkeit geboten?.....	59
2.3.1	Allgemeine Informationen zu den befragten Schülern und Schülerinnen.....	59
2.3.2	Hilfsmittel, Unterstützungsmittel und Freistellungen von der Schule aus	61
2.3.3	Vokabular im Deutschunterricht	63
2.3.4	Auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht	66
2.3.5	Informations- und Kommunikationstechnologie im Lesefertigkeitsunterricht.....	67
2.3.6	Lesestrategien	68
2.3.7	Verwenden von Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht.....	69
3	Verbindung zwischen Theorie und Unterrichtspraxis: Wie verhalten die Aussagen der Lehrer und Schüler sich zueinander und zur Literatur?	71
3.1.1	Prüfungszeitverlängerung	71
3.1.2	Hörbücher.....	72
3.1.3	Vorleseprogramme.....	73
3.1.4	Größere Schriftgröße	73
3.1.5	Der Dyslexie-Font	74
3.1.6	Art der Begleitung besprechen.....	74
3.1.7	Extra Aufmerksamkeit des Lehrers.....	75
3.1.8	Sorgekoordinator.....	76
3.1.9	Üben von Lesestrategien	76
3.1.10	Texte auf farbigem Papier	77
3.1.1	Dossier der dyslektischen Schüler	77
3.1.2	Vokabular: Deutsch als neu zu lernende Sprache	78
3.1.3	Auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht	78
3.1.4	Informations- und Kommunikationstechnologie im Lesefertigkeitsunterricht.....	80
3.1.5	Lesestrategien	80

3.1.6	Verwenden von Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht	81
3.1.7	Eigene Beiträge von den befragten Lehrern	82
4	Schlussfolgerung.....	83
	Rekapitulation	87
	Literaturverzeichnis.....	89
	Anlage.....	93
	Anlage 1.....	93
	Anlage 2.....	98

Dankeswort

Während der vielen Familienferien in Podersdorf am See habe ich meine ersten deutschen Wörter gesprochen. Wer hatte damals gedacht, dass ich Jahre später – als Dyslektiker - in der Germanistik absolvieren würde? Hier möchte ich die Gelegenheit nutzen, mehreren Personen zu bedanken. Erstens möchte ich mich bei meinen Eltern und meiner Schwester bedanken. Sie haben mich während meines Studiums unterstützt und immer das Beste mit mir vorgehabt. Zweitens möchte ich mich bei meinem Freund Matthijs bedanken. Er hat immer zugehört, als ich mit dem Studium nicht mehr weiterwusste. Er ist immer für mich da und glaubt an mich. Auch seinen Eltern möchte ich, für die vielen Gespräche am Küchentisch, danken. Natürlich gibt es während der Studentenzeit mehr als nur reines Studieren, deswegen möchte ich meinen Freundinnen für Ablenkung des Studiums und die vielen guten Erinnerungen danken. Zum Schluss, wäre diese Master-Arbeit nicht ohne einige Dozenten möglich gewesen: Dr. Henk Harbers (für die motivierenden Gespräche während meines Bachelor-Studiums an der Rijksuniversiteit Groningen) und Dr. Ewout van der Knaap und Prof. Dr. René Kager (für die Betreuung dieser Master-Arbeit).

Einleitung

Dyslexie ist heutzutage ein bekanntes Phänomen, dies war aber nicht immer der Fall. 1877 wurde zum ersten Mal von Adolph Kussmaul der Ausdruck „Wortblindheit“ verwendet (Keeney 1969, 602). Das Wort „Dyslexie“ wurde erst zehn Jahre später, 1887, von Professor Rudolph Berlin introduziert (Ebenda). Fast eineinhalb Jahrhundert nach der ersten Verwendung des Begriffes „Wortblindheit“ gibt es noch immer viele Fragen in Bezug auf Dyslexie.

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie man dyslektischen Schülern im Schulfach DaF am besten bei der Lesefertigkeit helfen kann. Ziel dieser Untersuchung ist, Lehrern einer Fremdsprache einen Halt beim Unterrichten von dyslektischen Schülern zu bieten. Diese Arbeit umfasst zwei Funktionen: beschreibend und vergleichend. Der Forschungsbericht widmet sich den Grundfragen: Was ist schon bekannt vom Lernen einer Fremdsprache, wenn man Dyslektiker ist? Was wird in der wissenschaftlichen Literatur über Dyslexie im Lesefertigkeits-Unterricht einer Fremdsprache geschrieben? Anschließend wird gezeigt, wie es im Moment in der Unterrichtspraxis aussieht. Auf welche Art und Weise unterstützen Deutschlehrer an niederländischen Schulen die dyslektischen Schüler im Deutschunterricht? Hier liegt der Fokus selbstverständlich auf die Lesefertigkeit. Zum Schluss wird die Theorie mit der Unterrichtspraxis verbunden, was in Ratschlägen der Lesefertigkeit im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht resultiert.

Diese Masterarbeit ist für Lehrer der deutschen Sprache im Fremdsprachen-Unterricht geschrieben worden. Allerdings ist sie nicht nur für Deutschlehrer interessant, sondern auch Lehrer anderer Fremdsprachen können Vorteil von dieser Untersuchung haben. Obwohl die Untersuchung sich auf die deutsche Sprache fokussiert hat, wird sie in groben Zügen auch für andere Fremdsprachen anwendbar sein. Nicht nur Lehrer, sondern auch Eltern von dyslektischen Kindern können erfahren, welche Unterstützungsmöglichkeiten und Unterstützungsmethoden es heutzutage gibt.

Diese Arbeit verknüpft eine theoretische Untersuchung mit einer praktischen Untersuchung. In mehreren wissenschaftlichen Quellen wird entweder eine Literaturuntersuchung, oder eine Untersuchung der Praxis besprochen. Sie werden im Allgemeinen nicht mit einander verbunden. Außerdem wird in dieser Arbeit ein Modell für den Unterricht gegeben. Wenn man die Arbeit gelesen hat, kann man sie also sofort in der Praxis anwenden, oder man kann

die Beispiele, die für die Unterrichtspraxis gegeben werden, derartig ändern, damit sie für die eigenen Schüler geeignet sind.

Die dyslektischen Schüler werden immer Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, aber hoffentlich kann man ihnen mit diesen Hinweisen derart helfen, dass das Lesen für sie ein wenig leichter wird. Wie der Slogan der niederländischen Steuerverwaltung es schon formuliert hat: Lustiger können wir es nicht machen, einfacher schon!

1 Forschungsbericht: Dyslexie und Lesefertigkeit in einer Fremdsprache

Was ist Dyslexie eigentlich? Und was ist schon über Dyslexie im Fremdsprachenunterricht geschrieben worden? Was ist schon bekannt über die Lesefertigkeit beim Erwerb einer Fremdsprache, wenn man Dyslektiker ist? In diesem Kapitel werden diese Fragen anhand wissenschaftlicher Literatur beantwortet. Dieser Forschungsbericht dient dazu, den Stand der Dinge darzustellen. In diesem Kapitel wird beschrieben, welche Unterrichtsmethoden (unter anderem) schon untersucht worden sind. Was halten Wissenschaftler von den (allgemeinen) bekannten Hilfsmitteln? Welche Unterrichtsmethoden werden gemeinhin Lehrern empfohlen? Bevor man diese Frage aber beantworten kann, sollte erst im Großen und Ganzen erklärt werden, wie Dyslexie entsteht und was Dyslexie für Folgen hat.

1.1 Definitionen von Dyslexie

Eine absolute Definition von Dyslexie gibt es – leider - nicht, denn von vielen verschiedenen Untersuchern und Forschungsinstitutionen sind unterschiedliche Definitionen verfasst worden. Allerdings gibt es eine Definition, die im Moment international, vor allem im englischsprachigen Raum, herrscht und von dem *National Institutes of Health* (in den Vereinigten Staaten) übernommen worden ist (Blomert 2005, 70).

Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized mental deficiency or sensory impairment. Dyslexia is manifested by a variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling. (Orton Dyslexia Society Research Committee 1994; zitiert nach: Blomert 2005, 70)

Diese Definition ist wesentlich anders als die Definition des niederländischen Gesundheitsrats der Regierung: „Die Kommission spricht von Dyslexie, falls die Automatisierung der Worterkennung (lesen) und/ oder die Vorstellung der Schrift (buchstabieren) sich nicht, oder aber sehr unvollständig oder sehr mühsam entfalten.“

(Rapport van de Gezondheidsraad 1995, 47).¹ Der Gesundheitsrat spricht gar nicht von möglichen Ursachen der Dyslexie. Außerdem wird Dyslexie nicht mit anderen Fähigkeiten verbunden. Man kann also schließen, dass diese Definition weniger spezifisch ist als die Definition der *National Institutes of Health*.

Eine dritte Definition von Dyslexie ist zum Beispiel die Definition von Braams: “Dyslexie ist ein spezifisches Problem der phonologischen Verarbeitung der Sprache im Gehirn, dass gewöhnlich zu Lese- und Buchstabierungsproblemen, und oft auch zu mehr oder weniger klaren Problemen in Bezug auf andere Aufgaben wobei Sprache eine Rolle spielt, führt.“ (Braams 1996, 56).² Diese Definition ist in den angelsächsischen Ländern führend (Ghesquière et al. o.J., 4). Bei dieser Definition wird auch explizit von den phonologischen Ursachen der Dyslexie gesprochen, was bei der Definition von Blomert auch der Fall ist. Diese beiden Definitionen sind also erklärende Definitionen, wobei die Definition der Gesundheitsrat eine beschreibende Definition ist.

Man kann also schließen, dass es keine eindeutige Definition von Dyslexie gibt. Einerseits gibt es beschreibende Definitionen, andererseits gibt es auch erklärende Definitionen, aber Wissenschaftler sind sich nicht einig, welche Definition die „richtige“ Definition ist. Die drei Definitionen an einander, aber eine allesumfassende Definition gibt es nicht.

1.2 Wie entsteht Dyslexie?

Falls man sich mit Dyslexie beschäftigt, sollte man sich schon bewusst sein, dass es die sogenannte Entwicklungsdyslexie gibt, und Lesestörungen deren Ursache aus (nach der Geburt entstandenem) Gehirnschaden stammen, wie zum Beispiel einem Gehirntumor. Bei dieser Arbeit wird von der ersten Kategorie ausgegangen (im Folgenden „Dyslexie“ genannt). Aus Untersuchungen geht hervor, dass etwa 5 bis 10 Prozent der Weltbevölkerung

¹ „De commissie spreekt van dyslexie wanneer de automatisering van woordidentificatie (lezen) en/of schriftbeeldvorming (spellen) zich niet, dan wel zeer onvolledig of zeer moeizaam ontwikkelt.” (Rapport van de Gezondheidsraad 1995, 47).

² „Dyslexie is een specifiek probleem met de fonologische verwerking van taal door de hersenen, dat doorgaans leidt tot lees- en spellingproblemen en vaak ook tot meer of minder duidelijke problemen bij andere taken waarbij taal een rol speelt.” (Braams 1996, 56).

(Entwicklungs-)Dyslexie hat (Galaburda 1994, 841).³ Dies bringt uns zu der Frage: Wie entsteht Dyslexie?

1.2.1 Genetische Hintergründe von Dyslexie

Dyslexie ist eine Art Störung, die mehr Männern als Frauen schadet, wobei genetische und neurologische Faktoren sehr wahrscheinlich eine wichtige Rolle spielen (Galaburda 1994, 841). Aus Untersuchungen geht hervor, dass falls eine der beiden Eltern Dyslexie hat, die Chance, dass das Kind auch Dyslexie hat, nicht – wie üblich – 5 bis 10%, sondern 25 bis 60% ist (Olson 1999, 5). Außerdem haben, Galaburda (1994, 841) zufolge, linkshändige Menschen öfter Dyslexie als rechtshändige Personen; auch soll es einen Zusammenhang zwischen Dyslexie und anderen Entwicklungsstörungen, wie *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), geben.

Der Grund, wieso mehr Männer als Frauen Dyslexie haben, könnte sich sehr gut auf die Rolle der Hormone während der Entwicklung des Fötus beziehen. Galaburda (Ebenda) bezieht sich hierbei auf Kelley⁴, wenn er sagt, dass vor allem Testosteron eine wichtige Rolle bei den wichtigen Perioden der neurologischen Entwicklungen spielt. Kelleys Hypothese ist, dass androgene Auswirkungen auf der Zahl der Gehirnzellen zu abnormalen Modellen der Gehirnasymmetrie in dem Sprache-Kortex führen können, was erklären könnte, wieso Männer ein erhöhtes Risiko von verschiedenen Entwicklungsstörungen, wie Dyslexie, haben (Ebenda).

Allerdings sollte bemerkt werden, dass, laut einer aktuelleren Untersuchung von Boets et al. (2007, 4), gar keine Unterschiede ausgewiesen sind. Dieser Untersuchung zufolge gab es, in Bezug auf die Entwicklung von Dyslexie, keine Unterschiede ob der Fötus eine hohe Dosis Testosteron bekommen hat oder eine niedrige Dosis (Ebenda). Dies zeigt also, dass die Hypothese von Kelley inkorrekt sein könnte.

1.2.2 Phonologische Hintergründe von Dyslexie

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass Dyslektiker Mühe haben die geschriebene Sprache verstehen zu können. Sie haben Schwierigkeiten, die Verbindung zwischen Laut und Schrift herzustellen. Dyslektiker können aber gleichgut wie andere Menschen gesprochene Sprache

³ Laut Galaburda handelt es sich um 5 bis 10% der Weltbevölkerung, Margaret J. Snowling (Snowling 2000, 1) zufolge aber, dass es sich um 3 bis 10% handelt.

⁴ In diesem Artikel wurde der Titel der Untersuchung von Kelley nicht erwähnt.

verstehen und wiederholen (Blomert 2005, 13) – hierbei ist die Rede von mündlicher Reproduktion.

Forschung hat gezeigt⁵, dass Lese- und Buchstabierprobleme sich bei Dyslektiker auf der Wortebene befinden, und Begriffsprobleme eines Textes auf Probleme beim Automatisieren der Wortverarbeitung zurück zu führen sind (Ebenda). Snowling (2000, 88) bezieht sich auf Byrne (1998), mit dem Hinweis, dass Kinder der phonologischen Segmente sich bewusst sein sollten, damit sie sich von den gesprochenen Wörtern eine alphabetische Übersicht verschaffen können.

Da dyslektische Kinder phonologische Schwierigkeiten haben, kann man aller Wahrscheinlichkeit nach schließen, dass sie die alphabetischen Fähigkeiten sowieso langsam entwickeln werden, und schlimmstenfalls wird die Entwicklung dieser Fähigkeiten scheitern (Snowling 2000, 88). Snowling unterstützt diese Behauptung dadurch, dass sie auf Frith (1985) Bezug nimmt. Laut Frith repräsentiert Dyslexie (in ihrer klassischen Form) die „*arrest at the logographic phase of development*“. Gemeint wird, dass Kinder, die nicht die erforderlichen Fähigkeiten haben, keinen normalen Übergang zu einer alphabetischen Phrase machen werden (Snowling 2000, 88). Allerdings heißt dies nicht, dass diese Kinder überhaupt nicht lesen können. Sie können schon eine Menge Wörter lesen lernen, dadurch dass sie mittels Ansicht ihr logographisches Lexikon erweitern (Seymour, Evans 1994; zitiert nach: Snowling 2000, 88). Man kann also sagen, dass es bei den kognitiven Prozessen (diese Prozesse verarbeiten und reproduzieren Informationen) Schwierigkeiten im Gehirn gibt. Blomert (2005, 15) sagt hierzu, dass die Art und Weise wie neuronale Prozesse organisiert sind uns wahrscheinlich informiert, wie diese kognitiven Prozesse entstehen und was sie eigentlich sind.

Die Ursache von Dyslexie liegt, Blomert (2005, 15) zufolge, auf der Ebene der kognitiven Verarbeitung. Wir können leider nicht erforschen, wie Dyslexie genau entsteht und damit die Ursache nicht wegnehmen. Aus seiner Forschung schließt Blomert (Ebenda, 66), dass der wichtigste Beitrag beim Entschleiern der Beziehung zwischen Dyslexie und Lesefertigkeit aus neurokognitiver Forschung - in Bezug auf Gehirnverbindungen, die an den unterschiedlichen Teilprozessen des Lese-Erwerbs und des automatischen Lesen beteiligt sind - zu erwarten ist.

Aus der Forschung von Blomert (2005, 65) stellt sich heraus, dass hinsichtlich der Ursachen der Dyslexie die Theorie, die am meisten Konsens hat, die sogenannte phonologisches-defizit

⁵ In seinem Buch erwähnt Blomert nicht den Titel der Forschung, worauf er diese Aussage basiert.

Theorie⁶ ist. Ramus und Szenkovits (2008) haben untersucht was *phonological deficit* eigentlich ist. Sie haben anhand Beobachtungen herausgefunden, dass das phonologische Defizit nur vorhanden ist bei bestimmten Aufgaben, die zum Beispiel bezüglich des Kurzzeitgedächtnisses, auftritt (Ramus et al. 2008, 129). Auch Snowling schrieb im Jahre 2000 Dyslexie schon dieser Theorie zu: “*With respect to dyslexia, it seems likely that the failure to learn to read (and spell) along normal lines is a direct consequence of phonological deficits*” (Snowling, 2000, p. 137). Van den Broeck (2002, 14) bezieht sich auf Van der Leij (1998) als er sagt, dass Dyslektiker einen Mangel an phonologischer Verarbeitung haben. Außerdem vertritt Van den Broeck (2002, 14) den Standpunkt, dass Dyslektiker Mangel an der Verfügbarkeit der Wortkenntnisse und der allgemeinen Automatisierung haben.

Jetzt wissen wir also einiges von den Hintergründen von Dyslexie. Wissenschaftler haben unterschiedliche Definitionen von Dyslexie formuliert, wobei es einen Unterschied gibt zwischen beschreibenden und erklärenden Definitionen. Auch sind Wissenschaftler sich nicht einig in Bezug auf die Ursache von Dyslexie. Unterschiedliche (mögliche) Hintergründe sind besprochen worden, aber leider gibt es (bis jetzt) keine eindeutige Antwort auf die Frage, wie Dyslexie genau entsteht. Was bedeutet dies alles aber für den Unterricht? Allgemeine Bemerkungen worauf man achten soll, wenn man dyslektische Schüler unterrichtet, werden in den nächsten Paragraphen besprochen.

1.3 Allgemeine Bemerkungen in Bezug auf den Unterricht an dyslektische Schüler

Neben den fertigkeitsspezifischen Hinweisen des Unterrichts einer Fremdsprache an dyslektischen Schüler, gibt es natürlich auch Bemerkungen in Bezug auf den Unterricht an dyslektischen Schülern im Allgemeinen. Worauf sollte man als Lehrer einer Fremdsprache achten, wenn man eine Gruppe mit dyslektischen Schülern unterrichtet?

⁶ Es stellte sich heraus, dass das Defizit der Sprachverarbeitung hauptsächlich aus dem Problem der angemessenen Verarbeitung von Sprachlauten war, was sich zur phonologischen-defizit Theorie entwickelte. Diese Theorie wird unter anderem von Wagner und Torgesen (1987) und Catts (1989) beschrieben (Blomert 2005, 21). Wagner und Torgesen (1987) haben sich in ihrer Untersuchung in Bezug auf diese Theorie beschäftigt mit: „*phonological awareness [...], phonological receding in lexical access [...]* and *phonetic receding in working memory*” (Wagner und Torgesen 1987, 192)

Vielleicht würde man nicht sofort daran denken, aber es macht tatsächlich Unterschied, welche Fremdsprache man lernt. Für Dyslektiker sollten bestimmte Fremdsprachen schwieriger zu lernen sein, als andere Fremdsprachen (Van Berkel et al. 2008, 11). Van Berkel et al. begründen diese Aussage anhand einer Publikation von Seymour et al. (2003). Seymour et al. haben unterschiedliche Untersuchungen in Bezug auf Dyslexie im Fremdsprachenunterricht geforscht und sind dabei zu der folgenden Tabelle (Ebenda, 146) gekommen:

Table 1. Hypothetical classification of participating languages relative to the dimensions of syllabic complexity (simple, complex) and orthographic depth (shallow to deep)

		Orthographic depth			
		Shallow		Deep	
Syllabic structure	Simple	Finnish	Greek Italian Spanish	Portuguese	French
	Complex		German Norwegian Icelandic	Dutch Swedish	Danish English

Tabelle 1 – Seymours et al. Tabelle in Bezug auf die Komplexität und Tiefe der Orthografie von unterschiedlichen Sprachen.

Diese Tabelle wird wie folgt erklärt:

The expectation is that the difficulty of acquiring literacy will increase as one moves from simple to complex syllabic structures, and from shallow towards deep orthographies. Hence, if linguistic complexity affects the foundation phase of acquisition, it is hypothesized that the initial steps in reading will be traversed more rapidly in languages with simple syllabic structure than in languages with complex syllabic structure, and that acquisition will be slower in deeper orthographies than in shallow orthographies. (Seymour et al. 2003, 146).

Dies heißt, dass zum Beispiel Deutsch und Niederländisch leichter zu lernen sein sollten, als Französisch und Englisch.

Auch haben Van Berkel et al. (2008, 12) gefolgert, dass dyslektische Schüler Laut-Schrift Verbindungen als Vorzugstrategie entwickeln. Für diese Schüler ist die Rechtschreibung, wie man sie in den Schulbüchern findet, ein völliges Chaos, da einer Buchstabe unterschiedliche Bedeutungen hat, wie zum Beispiel /s/ in „ich heiße“, „die Klasse“ und „die Hausaufgaben“ (Ebenda). Außerdem sollten sie nicht nur neue Laute lernen, sondern auch eine neue Rechtschreibung (Ebenda, 12-13). Als Beispiel hierzu wird der Laut /eI/ in der englische

Sprache erwähnt. Wenn sie bemerken, dass dieser Laut als <a> geschrieben werden kann, stellt sich heraus, dass dies nicht der Fall ist bei Wörtern wie *great*, *they* und *stay* (Ebenda 13). Man sollte also nicht nur den richtigen Laut mit der Schrift verbinden, sondern auch noch irgendwie entdecken welche Rechtschreibung passend ist.

Eine Expertin des Gesundheitsamtes⁷ betont, wie wichtig es sei, dass Lehrer im Unterricht sehr eindeutig sind (Kersbergen et al. 2010). Für jeden Schüler ist Deutlichkeit natürlich wichtig, aber für dyslektische Schüler – und andere Schüler mit Lese- oder Lernproblemen – ist diese Klarheit noch wichtiger (Ebenda). Auch rät die Expertin, die Unterrichtsstunde klar zu strukturieren (Ebenda). Hierbei sollte nicht nur der Unterrichtsstoff - dasjenige was besprochen wird - strukturiert sein, sondern auch die Reihenfolge. Am Anfang der Stunde sollte dies alles erklärt werden. Daneben sagt sie, dass es helfen könnte, wenn man Notizen der besprochenen Themen am Ende der Unterrichtsstunde verteilt, damit Schüler die Informationen nochmal lesen können.

Der dritte beachtenswerte Punkt, der von der Expertin betont wird, ist die Art und Weise des Prüfens. Damit wird nicht gemeint, wie die Aufgaben der Prüfungen formuliert sind, sondern wie sie den Schülern angeboten werden. Es könnte möglich sein, dass es den dyslektischen Schülern schon was bringt, wenn die Prüfung auf einen gefärbten Zettel, statt auf einen weißen Zettel, gedruckt wird. Dazu wäre es gut, wenn den dyslektischen Schülern die Möglichkeit geboten wird, die Prüfungen in größerer Schrift zu bekommen. Pro Person ist es unterschiedlich welche Schriftgröße präferiert wird, aber aus dem „*Protocol Dyslexie Voorgezet Onderwijs*“ geht hervor, dass im Allgemeinen Schriftgröße 14 und 16 den Vorzug gegeben wird (Henneman et al. 2004; zitiert nach: Kersbergen et al. 2010). Was man zusätzlich machen kann, aber nicht im Protokoll erwähnt wird, da sie damals noch nicht existierte, ist die Prüfung im sogenannten Dyslexie-Font⁸ zu drucken. Falls der Lehrer die Texte oder Aufgaben digital zur Verfügung hat, könnte man sie in Schriftgröße 14 oder 16 und in den Dyslexie-Font drucken. Aus verschiedenen Untersuchungen geht hervor, dass das Drucken in einer größeren Schriftgröße dyslektischen Schülern helfen kann.⁹

⁷ Der Name der Expertin wird im Text, auf Grund der Privatsphäre, nicht explizit erwähnt. Der Name ist allerdings schon bei den Autoren des Textes bekannt.

⁸ Der Font ist von Christian Boer entworfen worden. Er ist graphisch Designer und selber Dyslekt. In den Niederlanden kann man diese Computerschrift nur über www.lexima.nl kaufen. Auf dieser Website kann man viele Informationen zu dieser Schrift finden, siehe www.lexima.nl/school-en-behandelaar/categorie/lettertype-dyslexie (25.4.2012)

⁹ Dies geht zum Beispiel aus der Untersuchung von Kersbergen et al. und die Publikation *Doorgaande zorg en begeleiding* von der niederländischen Inspectie van het Onderwijs (www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/brochures/2005/01/01/doorgaande-zorg-en-begeleiding.html (15.6.2012)) hervor.

Allerdings wird nicht von jedem Wissenschaftler oder jeder Untersuchung die These, dass eine andere Schriftgröße als Schriftgröße 12, dyslektischen Schülern hilft, zugestimmt. Bus zufolge sind Maßnahmen wie größere Schriftgröße rätselhaft (Bus 2005, 12).¹⁰ Ob eine andere Schriftgröße auch bei der Bekämpfung der Folgen von Dyslexie helfen kann, ist nicht wissenschaftlich bewiesen (Ebenda).

Die Expertin rät Lehrer am Anfang des Jahres sich mit den dyslektischen Schülern zu treffen. Dann wird sofort klar, wer Dyslexie hat und kann man mit den Schülern besprechen, welche Art der Hilfe - anhand der Möglichkeiten, die von der Schule angeboten werden - sie gerne hätten (Kersbergen et al. 2010). Auf diese Weise ist für den Lehrer klar, welche Probleme die einzelnen dyslektischen Schüler haben und kann er diese berücksichtigen.

Aus Daten des Staates geht hervor, dass in den kommenden 10 Jahren 75% der Lehrer nicht mehr als Lehrer im Unterricht tätig sein werden (www.rijksoverheid.nl)¹¹. Leider wird die Arbeitsbelastung nur noch vergrößern, da es weniger neue Lehrer als diese 75% geben wird (Ebenda). Obwohl die Arbeitsbelastung wahrscheinlich vergrößern wird, mit deren unvermeidlichen Folgen, ist es sehr wichtig, dass man als Lehrer den dyslektischen Schülern trotzdem extra Beachtung schenkt. Laut Vonk und Bakker, die das *Centrum voor Educatieve Dienstverlening (CED-groep)* und die *Leeskliniek* in Rotterdam (in den Niederlanden) angeschlossen sind, stellt sich heraus, dass vor allem Observation und die Interpretation der Reaktionen des Schülers auf den Unterrichtsstoff und die verwendete Unterrichtsmethode – und deren wohl überlegten Anpassung – entscheidend für die Qualität der Behandlung sind (Vonk et al. 2002, 43). Als Lehrer von dyslektischen Schülern wäre es also gut, wenn man sie beim Erledigen der Übungen extra beobachtet. Auf diese Weise kann man merken, wie sie die Übungen machen und kann man ihnen zeigen, derartig mit den Übungen umzugehen, dass sie möglichst wenig von ihrer Dyslexie gehindert werden.

In diesem Paragraf ist ein Abriss der Allgemeinheiten worauf man achten sollte, falls man dyslektische Schüler unterrichten wird, verfasst worden. So wird in der Literatur zum Beispiel gesagt, dass bestimmte Sprachen schwieriger zu lernen sein sollte als andere Sprachen. Auch wird darauf hingewiesen, dass es wichtig ist dyslektischen Schülern zusätzliche Aufmerksamkeit zu schenken – auch wenn dies die Arbeitsbelastung vergrößert.

¹⁰ Sie scherzt sogar, dass eine größere Schriftgröße für über 50-er die eine Antrittsrede vorlesen geeignet ist (Bus 2005, 12).

¹¹ www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/innovatie-en-ict-in-het-onderwijs/lerarentekort?ns_campaign=Thema-Onderwijs_en_wetenschap&ro_adgrp=Innovatie_en_ict_in_het_onderwijs_Lerarentekort&ns_mchannel=sea&ns_source=google&ns_linkname=%2Blerarentekort&ns_fee=0.00&gclid=CNLPgvXQhLACFwNtAodz2takQ. (15.05.2012)

Allerdings kann man nur auf Grund von diesen Kenntnissen keinen richtigen Begleitungsplan für dyslektische Schüler herstellen. Dies bringt uns zu der Frage: worauf sollte man achten, wenn man dyslektischen Schülern Lesen unterrichten wird? In den folgenden Paragraphen wird besprochen was man in diesem Fall, laut der Literatur, beachten sollte. Hierbei werden die Teilaspekte des Lesens einzeln besprochen. Auch werden die unterschiedlichen Unterstützungsmöglichkeiten erklärt.

1.4 Teilaspekte im fremdsprachlichen Leseunterricht

In den hiervor besprochenen Paragraphen ist klar geworden, welche Schwierigkeiten Dyslexie hervorbringt. Allerdings es gibt noch keine konkrete Verbindung zwischen Dyslexie und Lesefertigkeit beim Fremdsprachenunterricht. Damit die Frage, worauf man achten sollte, wenn man dyslektischen Schülern Lesen einer Fremdsprache unterrichten wird, beantworten kann, werden in diesem Paragraf die Teilaspekte der Lesefertigkeit beim Erwerb einer Fremdsprache besprochen. Anhand dieser Teilaspekte wird erklärt, worauf man bei den unterschiedlichen Teilaspekten achten soll, damit man die dyslektischen Schüler besser begleiten kann.

Aus einer Forschung, woran mehrere dutzende von Menschen mitgearbeitet haben, ist ein sehr umfangreicher Forschungsbericht hervorgegangen (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 2-3). Dieser Bericht umfasst 449 Seiten und ist eine Beurteilung von mehr als 100.000 Untersuchungen in Bezug auf den Erwerb der Lesefertigkeit (University of Oregon Center on Teaching and Learning, http://reading.uoregon.edu/big_ideas/). Diese Untersuchung wurde von der Regierung Bush sogar derartig wichtig gehalten, dass sie die Ergebnisse zum Plan der Verbesserung des Unterrichts, der sogenannte „*No Child Left Behind*“-Plan¹², verarbeitet worden ist (Ebenda).

Ich habe mich dafür entschieden, meine Masterarbeit anhand des Berichtes des *National Reading Panels* zu strukturieren, da dieser Bericht anhand vieler Untersuchungen hergestellt worden ist. Dieser Bericht ist auf vielen tausenden von Untersuchungen basiert und ist von mehreren dutzenden Forschern verfasst worden, wodurch sie zuverlässlich wirkt. Damit der Bericht wirklich den Bedarf der künftigen Verwender (Lehrer, Eltern, Studenten und

¹² Dieser Plan beinhaltet, dass alle Schüler ein bestimmtes Leseniveau haben sollten. Das Ziel ist die allgemeine Belesenheit der Schüler zu vergrößern. Mehr Informationen hierzu kann man zum Beispiel im folgenden *Quick Key* finden; <http://www.learningpt.org/pdfs/qkey1.pdf> (3.5.2013)

Gesetzhersteller) decken würde, hat das *National Reading Panel* zuerst fünf regionale öffentliche Anhörungen organisiert, wo es diese Verwender angehört hat (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 8). Daneben ist der Bericht anhand Meta-Untersuchungen und eigene Untersuchungen geschrieben. Das *Panel* hat nicht nur den Lese-Erwerb im Allgemeinen untersucht, sondern auch auf die ganz spezifischen Probleme des Lesen geachtet, wie zum Beispiel Probleme infolge Dyslexie. Da diese Probleme auch explizit in dem Bericht erklärt werden, ist dieser Bericht auch sehr für diese Masterarbeit geeignet.

Der Bericht des *National Reading Panels* gliedert den Erwerb der Lesefertigkeit nach fünf Teilaspekte, nämlich: *Phonemic Awareness*, *Alphabetic Principle*, *Fluency*, *Comprehension* und *Vocabulary*¹³ (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 8). Obwohl diese Untersuchung vor

allem von englischer Lesefertigkeit gehandelt hat, bin ich der Meinung, dass man diese Forschung auch für die deutsche Sprache und für den Lesefertigkeitserwerb der deutschen Sprache verwenden kann, da die beiden Sprachen germanische Sprachen sind. Für die Meta-Untersuchung dieses Berichtes sind nicht nur Untersuchungen in Bezug auf die englische Sprache geforscht worden, sondern auch Untersuchungen in Bezug auf andere Sprachen, wie zum Beispiel Dänisch (Lundberg et al. 1988). Lundberg et al. haben untersucht, welche langfristigen



Abbildung: 1 - Fünf Teilaspekte beim Lese-Erwerb einer Fremdsprache

Folgen phonologische Trainings in Bezug auf Lesen und Buchstabieren haben (Ebenda) Außerdem geht, wie schon in §1.3 besprochen worden ist, aus der Untersuchung von Seymour et al. (2003, 146) hervor, dass die deutsche Sprache im Allgemeinen einfacher als Fremdsprache zu lernen sein sollte als die englische Sprache. Insofern es Probleme beim Lesefertigkeitserwerb geben sollte, werden diese Probleme bei der deutschen Sprache also weniger kompliziert sein.

Die fünf Teilaspekte bilden den Grundsatz dieses Forschungsberichtes. Die Untersuchung des *National Reading Panels* wird kurz besprochen und deren Ergebnisse werden mit Ergebnissen anderer Untersuchungen verglichen und verbunden. Da nicht alle – von mir gelesenen Theorien – dieser fünf Teilaspekte unterzuordnen waren, werden hier auch noch einige anderen Teilaspekte erwähnt.

¹³ Nachher im Text wird erklärt, was genau mit diesen Teilaspekten gemeint ist.

In den unterschiedlichen Teilparagrafen werden die Teilaspekte des Lesefertigkeitserwerbs erklärt. Hierbei werden auch Allgemeinheiten dieser Teilaspekte besprochen, die also nicht nur für dyslektische Schüler, sondern auch für nicht-dyslektische Schüler wichtig sind. Trotzdem sind diese Allgemeinheiten erwähnenswert in dieser Masterarbeit, da sie für dyslektische Schüler noch schwieriger zu lernen sind als für nicht-dyslektische Schüler. Falls „normale“ Schüler schon Schwierigkeiten mit diesen Aspekten haben, kann man sich vorstellen, dass dyslektische Schüler noch mehr Schwierigkeiten damit haben. Es wäre also gut, wenn der Lehrer folgende Aspekte beachten würde und den dyslektischen Schülern hierbei zusätzliche Aufmerksamkeit schenkte. Hier werden teilweise Allgemeinheiten und Teilweise spezifische Aspekte des Lesefertigkeitserwerbs in Bezug auf Dyslexie besprochen.

1.4.1 Phonemisches Bewusstsein

Ehe man das phonetische Bewusstsein erläutern kann, sollte zuerst erklärt werden, was ein Phonem ist. Peter Ernst zufolge, sollte man sich ein Phonem als etwas abstraktes, das von Menschen geschaffen worden ist, vorstellen (Ernst 2004, 90). Ein Phonem ist „[d]as kleinste bedeutungsunterscheidende Element der Sprache“ (Ebenda, 91). Hierzu wird von Volmert gesagt, dass „Phoneme selbst [...] keine Bedeutung in dem Sinne, wie Wörter oder Sätze eine Bedeutung haben[, tragen]“ (Volmert (Hrsg.) 2005, 21).¹⁴ Es ist wichtig zu betonen, dass es sich bei Phonemen um gesprochene Sprache handelt (Venezky 1999; zitiert nach: National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 28). Dies in Gegensatz zu Graphen, wobei es sich um geschriebene Sprache handelt (Ebenda). In seinem Buch beschreibt Venezky (1999, 77) ausführlich, wie Phoneme sich von Graphemen unterscheiden, aber trotzdem mit einander verbunden sind (Ebenda, 78).

Mit phonemischem Bewusstsein wird die Fähigkeit, wobei man auf Phoneme fokussieren kann und sie in gesprochenen Wörtern manipulieren kann, gemeint (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 28). Laut dem *National Reading Panel*¹⁵ werden folgende Verfahren beim

¹⁴ Dies widerspricht Ernsts Behauptung nicht, da Volmert seine Aussage wie folgend erläutert: „Das Entscheidende Merkmal eines Phonems ist, dass es in Wörtern eine bedeutungsunterscheidende Funktion hat, etwa /g/ in *gaben* – in Opposition zu *haben* oder *laben*. Jedes Phonem ist durch (phonetische) Eigenschaften eindeutig von anderen Phonemen unterschieden [...]. (Volmert 2005, 20-21)“

¹⁵ Hierzu hat das *NRP* die Praxis erforscht und fast 2000 Untersuchungen nachgeschlagen (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 20-21). Was sie wie folgendes gemacht haben: “To evaluate the adequacy and strength of the evidence, the NRP conducted a meta-analysis. The literature was searched to locate all experimental studies that included a PA treatment and a control group and that measured reading as an outcome of the treatment.” (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 19). Nachher wurde anhand mehrerer Kriterien 52 Aufsätze selektiert „[...] from which 96 instructional comparisons were drawn. In each comparison, one group of children was

Beurteilen und Verbessern des phonetischen Bewusstseins von Kindern verwendet (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 19-20):

- Phonemische Isolation; hierzu sollte man die individuellen Laute eines Wortes erkennen können (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 28). Man beherrscht diese Isolation, wenn man zum Beispiel weiß, dass der erste Laut des Wortes „Torte“ eine /t/ ist.
- Phonemische Identität; hierzu sollte man die gemeinsamen Laute in unterschiedlichen Wörtern erkennen können (Ebenda). Ein Beispiel hierzu ist, dass Erkennen der /t/ in „Tal“, „tanzen“, „Theater“.
- Phonemische Kategorisierung; hierzu braucht man die Erkennung des fremden Lautes in einer Reihe von mehreren Wörtern (Ebenda). Zum Beispiel: Ball, Hafen, kalt („Hafen“ passt nicht dazu).
- Phonemische Mischung; hierzu sollte man aus einer Reihe unabhängig voneinander ausgesprochene Laute eine Kombination machen können, damit es ein bekanntes Wort wird (Ebenda). Ein Beispiel hiervon ist: /l/ /aɪ/ /p/ (Leib) (Volmert 2005, 92).
- Phonemische Segmentation; hierzu braucht man ein Wort worin unterschiedlichen Lauten zu können (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 28). Dies könnte man dadurch machen, dass man die Lauten klatscht, zählt, oder ausspricht und dabei eine Markierung bei jedem Laut zu machen (Ebenda).
- Phonemische Entfernung; hierzu sollte man erkennen können, was ein Wort bedeutet, wenn eine der Lauten entfernt wird (Ebenda). Wie zum Beispiel, dass „Schwule“ ohne /w/ „Schule“ ist.

Aus Untersuchungen von dem *National Reading Panel* geht hervor, dass diese Aufgaben Kinder Vorteil beim Lese-Erwerb bringen (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 23). Allerdings wird bemerkt, dass die Kinder mehr geholfen werden, wenn ihnen nur eine oder zwei Verfahren unterrichtet werden, statt drei oder mehr Verfahren (Ebenda, 24). Man sollte sich nicht nur beschränken auf einem oder zwei Verfahren, sondern man sollte beim Manipulieren der Phoneme auch tatsächlich Buchstaben verwenden – damit der Lernertrag größer wird (Ebenda). Das *National Reading Panel* (2000, 24) sagt in dessen Bericht, dass es Kinder beim Lese-Erwerb hilft, wenn ihnen gelernt wird, wie sie Laute in einer Sprache manipulieren können – also das phonemische Bewusstsein trainieren. Unterricht in

taught PA while a control group received either another type of instruction or regular classroom instruction. Following training, the two groups were compared in their ability to read.” (Ebenda, 20).

phonemischem Bewusstsein bringt den Schülern nicht nur in dem Moment Vorteil, sondern auch langfristig (Ebenda). Dieser Vorteil gilt sowohl im Bereich des Wortlesens (echte Wörter und Pseudowörter), als auch in Bezug auf das Leseverständnis (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 35). Hierzu stellt das *National Reading Panel* allerdings fest, dass die Effektivität des Unterrichts in Bezug auf Wortlesen größer war als die Effektivität des Leseverständnisses (Ebenda). Unterricht in phonemischem Bewusstsein ist für alle Schüler geeignet: gute Leser, Leser mit Leseschwierigkeiten, anfangende Leser, geübte Leser, muttersprachige Leser, Nicht-Muttersprachige Leser (Ebenda, 23).

Unterricht in phonetischem Bewusstsein ist also für alle Schüler wichtig, aber es gibt auch Untersuchungen, die sich hierbei auf dyslektische, oder schwache Leser fokussiert haben. Dabei geht aus der Untersuchung von Hatcher et al. (1994)¹⁶ hervor, dass die Effektivität des phonologischen Bewusstseins Unterrichts am größten ist, wenn man sich in einer Gruppe statt individuell mit phonologischen Aufgaben beschäftigt. Dies hat sich aus einer Untersuchung mit vier Gruppen von siebenjährigen schwachen Lesern, wobei diese Gruppen sich auf unterschiedlichen Weisen mit Lesefertigkeit beschäftigt haben, herausgestellt (Ebenda).

Bus (2005, 12) spricht in ihrer Rede auch spezifisch von Dyslexie - bezugnehmend auf De Jong und Van der Leij (2003) - als sie sagt, dass alle dyslektischen Kinder am Anfang beim Erkennen der Phoneme langsam sind und auch langsamer bleiben beim Aufstöbern der Lautnamen aus ihrem Gedächtnis. Allerdings bemerkt Bus (2005, 12), dass es auch Kinder gibt, die besser als andere Kinder mit diesen Problemen umgehen können, dadurch dass sie mehr auf die Bedeutung stützen.

Bus (2005, 11) behauptet sogar, dass Bedeutung und Phonemgang und -gabe beim Lesefertigkeitserwerb sind¹⁷. Diese Behauptung begründet sie folgendermaßen. Kinder, die ein umfangreicheres Vokabular als andere Kinder haben, lernen früher und besser Lesen (Dickinson et al., 2003; Poe et al., 2004; zitiert nach: Bus 2005, 11). Außerdem werden die korrekten Übersetzungen von Schrift nach Laut und das Verwenden des richtigen Lautmusters von Bekanntheit der Wörter untermauert (Bus 2005, 11). Mit dieser letzten Anmerkung sagt sie indirekt, wie wichtig es sei ein umfangreiches Vokabular zu haben.

In diesem Paragraf ist besprochen worden, was phonetisches Bewusstsein ist und welche Teilfertigkeiten (unter anderem Phonetische Isolation, phonetische Identität und phonetische Mischung) es umfasst. Hierbei wurde klar, dass es sich lohnt, phonetisches Bewusstsein nicht

¹⁶ Diese Untersuchung war Teil der Meta-Untersuchung des *NRP*.

¹⁷ „[b]etekenis en foneem [...] de schering en inslag [zijn] van het leren lezen“ (Bus 2005, 11)

nur dyslektischen Schülern zu unterrichten, sondern allen Schülern. Anhand der *phonological deficit theory* ist allerdings zu erklären, dass es für dyslektische Schüler sehr wichtig ist, wenn im Unterricht phonologischem Bewusstsein zusätzliche Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es wäre, jedenfalls für Dyslektiker, am besten, diesen Unterricht in Gruppen - statt individuell - stattfinden zu lassen. Die Wissenschaftler sind sich aber nicht einig, ob alle dyslektischen Kinder in Bezug auf das Erkennen der Phoneme und das Aufstöbern der Lautnamen aus ihrem Gedächtnis langsamer bleiben.

1.4.2 Alphabetischer Grundsatz und die phonetische Instruktion

Derjenige, der dies liest, hat (wahrscheinlich) als Kind das Lesen gelehrt. Für Anfänger ist dies eine schwierige Aufgabe, da man viele verschiedene Sachen – wie zum Beispiel das Behalten der gelesenen Informationen und die Worterkennung an sich - beachten muss (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 105). Aus den 75 Untersuchungen von dem *National Reading Panel* geht hervor, dass es beim Lesefertigkeitserwerb essentiell ist, dass Anfänger das (neue) alphabetische System, wozu auch die Verbindung zwischen Laut und Schrift gehört, lernen. Dabei sollten sie auch lernen, wie sie diese neue Kenntnisse beim Lesen verwenden können (Ebenda). Die alphabetischen Kenntnisse sind notwendig, damit man neue Wörter erkennen kann - da sie Ähnlichkeiten mit bekannten Wörtern haben – und sie helfen Anfängern beim Erinnern von Wörtern, die sie schon vorher gelesen haben (Ebenda, 106). Falls man weiß, wie Laut und Schrift sich zueinander verhalten, wird dies beim genauen Voraussagen der Wörter anhand des Kontextes helfen (Ebenda). Phonetische Instruktion ist eine Art der Lesefertigkeitserwerb und entwickelt um Personen mit Leseschwierigkeiten das Lesen – und damit auch das alphabetische System – zu lernen (Ebenda, 105). Knapp gesagt, Kenntnisse des alphabetischen Systems trägt stark zu der Fähigkeit Wörter - an sich oder im Kontext - lesen zu können bei (Ebenda, 106).

Die perfekte phonetische Instruktion existiert leider nicht, es gibt viele unterschiedliche Möglichkeiten, wie man Phonetik expliziert und systematisch unterrichten kann (Ebenda). Beispiele hiervon sind (Ebenda):

- synthetische Phonetik, wobei Kindern gelernt wird, wie sie die Buchstaben in Lauten oder Phonemen umsetzen und wie sie nachher von diesen Lauten erkennbare Wörter bilden können.

- analytische Phonetik meidet, dass Kinder die Laute an sich aussprechen, wobei die Kinder dann versuchen Wörter zu bilden. Versucht wird den Kindern zu lernen, dass sie, in dem Moment, dass sie ein Wort identifiziert haben, die Laut-Schrift Verbindung analysieren sollten.
- Kontextuelle Phonetik, hierbei lernt man, wie man Laut-Schrift Verbindungen und kontextuelle Hinweise beim Identifizieren von unbekanntem Wörtern verwenden kann.
- Phonetik mittels Rechtschreibung lernt Kinder – wie es schon sagt - die Phonetik mittels Rechtschreibung, also wie sie Laute in Buchstaben umsetzen sollten.
- analogische Phonetik lernt Kindern, wie sie Teile von Wörtern, die sie schon kennen, beim Erkennen von neuen Wörtern verwenden können.

Alle diese Vorgehensweisen haben einiges gemeinsam, denn sie verwenden geplante und sequentielle Einführung einer Gruppe von phonetischen Elementen kombiniert mit dem Unterrichten und Üben wie man diese Elemente verwendet (Ebenda). Außerdem haben alle phonetischen Programme zum Ziel, dass der Lerner der Sprache über ausreichende Kenntnisse verfügt und den alphabetischen Kode verwenden kann, damit er die normalen Fortschritte des Prozesses – das Erwerben vom Lesen und Schreiben – machen kann (Ebenda).

Neben diesen Ähnlichkeiten gibt es aber auch Unterschiede, wie zum Beispiel die Zahl der gelernten Laut-Schrift Verbindungen und inwiefern die Phonetik generalisiert wird (Ebenda). Gesagt werden sollte aber auch, dass die Trennlinien zwischen den unterschiedlichen Vorgehensweisen nicht immer ganz klar sind. Es ist sogar der Fall, dass einige dieser Programme zwei oder mehr Vorgehensweisen mit einander kombinieren (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 105).

Das *National Reading Panel* hat in Bezug auf den alphabetischen Grundsatz und die phonetische Instruktion unter anderem folgendes konkludiert. Erstens geht aus den Untersuchungen hervor, dass systematische Phonetik-Instruktion im Allgemeinen einen größeren Beitrag zu der Lesefertigkeit als die alternativen Programme – nicht-systematische oder überhaupt keine phonetische Instruktion - leisten (Ebenda, 108-109).

Außerdem wurde untersucht, ob bestimmte Arten der phonetischen Instruktion effektiver als andere Arten sind. Hierzu wurde *synthetic phonetic* Programme (unterrichtet wird wie man Buchstaben – auch Grapheme genannt – in Laute – Phoneme genannt – umsetzen kann und wie daraus erkennbare Wörter gebildet werden können), *larger-unit phonetic* Programme (unterrichtet wird wie man größere Teile von Wörtern – zum Beispiel

Rechtsreibungsmuster und Reim – und Phoneme verwenden kann) und *miscellaneous phonetic* Programme (diese unterschiedlichen Programme unterrichten die Phonetik, aber auf eine andere Art und Weise, die man nicht eindeutig auf einen Nenner mit *synthetic* oder *larger-unit phonetic* bringen kann) mit einander verglichen (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 109). Klar wurde, dass die Effekte der drei Gruppen alle signifikant größer als Null waren und keine statistische Differenz zu einander haben (Ebenda). Damit wird gefolgert, dass, in Bezug auf die Beförderung des Lernprozesses des Lesens, mehrere systematische phonetische Vorgehensweisen signifikant effektiver als nicht-phonetische Vorgehensweisen sind (Ebenda).

Drittens folgert das *Panel*, dass systematische Phonetik-Instruktion in Bezug auf die Prävention von Leseschwierigkeiten bei Risikolernern¹⁸ signifikant effektiver als nicht-phonetische Instruktion ist (Ebenda, 110). Auch wurde gezeigt, dass systematische Phonetik-Instruktion helfen kann die Leseschwierigkeiten von „behinderten“ Lesern zu verringern (Ebenda).

Allerdings ist wichtig zu wissen, dass die Phonetik-Instruktion an sich kein gesamtes Programm für Lesefertigkeitsunterricht ist (Ebenda, 103). Sie sollte immer in ein anderes Lesefertigkeitsprogramm eingebettet werden, damit ein bilanziertes Programm für den Lesefertigkeitsunterricht hergestellt wird (Ebenda).

Zum Schluss geht, in Bezug auf systematische Phonetik-Instruktionen, aus den Untersuchungen hervor, dass sie vor allem beim Vergrößern der Fähigkeit von den Lernern, in Bezug auf die Dekodierung von regelmäßig-buchstabierten Wörtern und Pseudo-Wörtern, effektiv sind (Ebenda, 110). Dies wurde schon von den Untersuchern erwartet, da diese Programme sich auf die Fähigkeit vom Verwenden des alphabetischen Systems – damit sie neue Wörter lesen können – fokussieren (Ebenda). Obwohl weniger signifikant als die Fähigkeit der Dekodierung von regelmäßig-buchstabierten Wörtern, wurde auch die Fähigkeit unregelmäßige Wörter zu lesen von den systematischen Phonetik-Programmen verbessert (Ebenda). Außerdem wird aus systematischer Phonetik-Instruktion Profit in Bezug auf das Leseverständnis von “behinderten” Lesern geschlagen (Ebenda).

Dies alles waren Allgemeinheiten in Bezug auf Alphabetischen Grundsatz und die phonetische Instruktion. Wie gesagt, wäre wichtig, dass der Lehrer ihnen trotzdem gut beachtet und diesen Allgemeinheiten zusätzliche Aufmerksamkeit schenkt. Dyslektische

¹⁸ Hiermit werden Personen gemeint, wovon bekannt ist, dass sie ein höheres Risiko Leseschwierigkeiten zu entwickeln haben.

Schüler werden noch mehr Schwierigkeiten als nicht-dyslektische Schüler mit diesen Aspekten haben, deswegen sollte man sich diese Aspekte merken, damit man sie berücksichtigen kann.

1.4.3 Fließendes Lesen

Es ist allgemein anerkannt, dass dyslektische Schüler nicht, oder kaum, fließend lesen können. Hier wird kurz besprochen, welche Fertigkeiten man braucht, damit man fließend lesen kann. Erklärt wird wie man dyslektischen Schülern beim fließenden Lesen helfen kann.

Wie fließend man lesen kann, ist von den kognitiven Qualitäten des Lesers abhängig (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 189). Allerdings – wie widersprüchlich es sich auch anhört – führen kognitive Qualitäten nicht unbedingt zum fließenden Lesen (Ebenda). Laut des *Panel* lesen fließende Leser geschwind, akkurat und sprechen die Wörter korrekt aus (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 189). Das *Panel* bezieht sich hierbei auf Allington (1983), wer in seinem Aufsatz mehrere Hypothesen in Bezug auf gesprochen fließendes Lesen verfasst hat (Allington 2003, 556).

Es ist allgemein anerkannt, wenn man viel liest – und damit das Lesen übt – man auch fließender lesen wird (Ebenda). Allerdings sind Forscher sich nicht einig, welche Übungsmethode hierzu am besten geeignet ist (Ebenda). Klar ist aber schon, dass es nicht unbedingt der Fall ist, dass die Lesefertigkeit des Lesers verbessert wird, wenn man den Leser stimuliert selbständig zu lesen (Ebenda, 191).

Das *Panel* bezieht sich auf eine Untersuchung von *the National Assessment of Educational Progress* (Pinell et al. 1995) als es sagt, dass fließendes Lesen mit Leseverständnis in Verbindung stehen könnte (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 189). Es sollte nämlich der Fall sein, dass Schüler, die nicht fließend lesen können, auch Schwierigkeiten mit dem Leseverständnis haben (Ebenda). Das *Panel* sagt außerdem, dass das Ziel des Lesefertigkeitsunterrichts nicht das korrekte Erkennen von Wörtern ist (Ebenda, 191).¹⁹ Wie fließend man lesen kann zeigt die Ebene der Expertise - welche weitergeht als nur Worterkennung.

Kinder, die nicht lernen wie man fließend liest, werden langsam lesen und wird das Lesen viel Mühe kosten (Ebenda). Glücklicherweise geht aus Literaturuntersuchungen des *Panel* hervor, dass man fließendes Lesen mittels Instruktion stimulieren kann (Ebenda). Im

¹⁹ Was der endgültige Zweck des Lesefertigkeitsunterrichts ist, oder sein sollte, wird nicht erwähnt.

Klassenzimmer kann man dies mittels wiederholtes Vorlesens, wobei der Leser Feedback empfängt und begleitet wird, üben (Ebenda). Diese Art von Üben hilft nicht nur schwachen Lesern – also Dyslektiker -, sondern auch guten Lesern werden davon geholfen (Ebenda). Außerdem haben Untersuchungen des *National Reading Panels* belegt, dass diese Art von Lesefertigkeitsunterricht tatsächlich eine Verbesserung beim fließenden Lesen und bei den allgemeinen Lesefertigkeiten, wie Leseverständnis, bewirkt (Ebenda).

Fließendes Lesen ist für Dyslektiker sehr schwierig. Beim fließenden Lesen sollte man geschwind, akkurat lesen können, wobei man die Wörter korrekt ausspricht. Es ist aber nicht der Fall, dass sich diese Fertigkeit nicht verbessern könnte. Mittels Üben und Feedback könnte man diese Fertigkeit besser beherrschen.

1.4.4 Leseverständnis und Lesestrategien

Das *National Reading Panel* sagt, dass es keine eindeutige Beschreibung vom Begriff „Leseverständnis“ gibt (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 232). Sie beschreiben Leseverständnis anhand einer Definition von Harris und Hodges: „Reading comprehension is the construction of the meaning of a written text through a reciprocal interchange of ideas between the reader and the message in a particular text“ (Harris et al.1995, 39).²⁰

Laut dem *National Reading Panel* wird das Leseverständnis nicht nur vom phonemischen Bewusstsein unterstützt, sondern auch Vokabular, Weltwissen und das Einprägen im Gedächtnis beeinflussen es. Eine Möglichkeit, wie Schüler sich mittels des Verwendens vom Weltwissen auf das Lesen eines Textes vorbereiten können, ist anhand des sogenannten *Mindmapping*. Aus Untersuchungen geht hervor, dass Weltwissen sehr wichtig beim Lesen sei. Sogar wird gesagt, dass - neben Wortwissen – Weltwissen eine zweite wichtige Voraussetzung beim Leseverständnis ist (Van der Leij 2003, 28). Van der Leij sagt dazu, dass in Texten die Kenntnisse der Wortebene mit den Kenntnissen der Satzebene, Absatzebene und noch größeren Einheiten assoziiert werden, wobei das Weltwissen verwendet wird (Ebenda). Ein höheres Maß von dieser Art allgemeiner Kenntnisse hilft dem Leser den Text besser zu verstehen (Ebenda). Falls man mit der ganzen Klasse einen *Mindmap* macht, können die Schüler anhand des Themas des Textes ihr Weltwissen anwenden. Die Schüler werden

²⁰ Auf Deutsch heißt dies freiübersetzt: „Leseverständnis ist die Bildung der Bedeutung eines geschriebenen Textes mittels eines wechselseitigen Austausches von Ideen zwischen dem Leser und der Nachricht in einem bestimmten Text“.

unterschiedliche Kenntnisse haben und auf diese Weise werden sie das Weltwissen von ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen beim Leseverstehen verwenden.

Im Forschungsbericht des *Panels* wird gesagt, dass ein Leser einen Text liest, damit er fasst was gelesen ist und damit er diese Kenntnisse verwenden kann (Ebenda). Das *Panel* beschreibt drei Gründe wieso man liest: (1) man liest einen Text damit man etwas lernt, (2) man liest damit man Informationen herausfindet, (3) oder man liest zur Unterhaltung (Ebenda). Diese unterschiedlichen Ziele des Verständnisses erfordern, dass der Leser Weltwissen - was auch Kenntnisse der Sprache und Schriftkenntnisse umfasst - verwendet (Ebenda).

Lesestrategien sind ganz wichtig im modernen Spracheunterricht. Sie sind sogar Teil der heutigen Abschlussprüfungserfordernisse (www.examenblad.nl). Auch Wijgh (2000, 48) hebt hervor, dass Lehrer den Schülern diese Strategien unterrichten sollten (Ebenda). Diese Lesestrategien kann man in drei Kategorien aufteilen: vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen (Vernooy 2009). Obwohl das Lesen an sich immerhin noch schwierig für sie sein wird, sollten diese Strategien die Verarbeitung der Informationen des Textes – und damit das Lesen teilweise – dyslektischen Schüler erleichtern.

Auch vom *National Reading Panel* wird betont, wie wichtig Lesestrategien sind. Von diesen Strategien wird die Übertragung des Textes – wie Reproduktion, das Beantworten von Fragen - zunehmen (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 233). Falls diese Lesestrategien kombiniert verwendet werden, zeigt sich allgemeines Nutzen in Bezug auf Leseverständnis (Ebenda).

In diesem Teilparagraf ist besprochen worden, wie wichtig Leseverständnis und Lesestrategien sind. Dyslektische Schüler haben Schwierigkeiten mit dem Lesen, deswegen wäre es sehr praktisch, wenn sie einige Strategien, die ihnen helfen werden den Text besser zu verstehen und das Lesen zu vereinfachen, verwenden können. Hierzu gibt es viele Möglichkeiten, wie zum Beispiel das Schreiben von einem *Mindmap*.

1.4.5 Vokabular

Als Bus am 21. Januar 2005 das Amt der außerordentlichen Professur „*Ontluikende Geletterdheid*“²¹ an der Universiteit Leiden antrat, sprach sie in ihrer Rede von der Bekämpfung Leseprobleme und (Pseudo-) Dyslexie (Bus 2005). Sie betonte, wie wichtig es sei, Kindern vorzulesen (Ebenda, 10). Denn, wenn Kinder vorgelesen werden, erweitert sich ihr Vokabular, was in hohem Maß an dem Lesebegriff beträgt (Ebenda). Kinder mit einem umfangreichen Vokabular bekommen eher das Lesen in den Griff bekommen (Dickinson et al. 2003). Die Stellungnahme von Bus, dass Kinder mittels Vorlesen später Texte besser begreifen werden, wird vor allem auf junge Kinder - die noch nicht selber lesen können - zutreffen (Ebenda).

Wenn die Kinder Lesen erwerben, und nachher das Lesen einer Fremdsprache, kann man sich nicht einfach auf die Lesefertigkeit fokussieren. Damit das Lesen einfacher wird, ist es wichtig, dass man ein großes Vokabular zur Verfügung hat. Je mehr Wörter man kennt, desto einfacher wird das Lesen und desto schneller kann man lesen. Aus Untersuchungen geht hervor, dass Vokabular eine ganz wichtige Rolle beim Lesefertigkeitserwerb spielt (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 230). Außerdem hat das *Panel* herausgefunden, dass Vokabular-Instruktion zum Leseverständnis beiträgt (Ebenda, 231).

Das *National Reading Panel* (2000, 231) beschreibt, dass es zwei Arte von Vokabular gibt: Lesevokabular (*reading vocabulary*) und gesprochenen Vokabular (*oral vocabulary*). Wenn man das Lesen erwirbt, wird das Lesevokabular - die Wörter, die man im Text liest - mit dem gesprochenen Vokabular - welche man schon beim Anfang des Lesens des Textes hat - verbunden (Ebenda). Der Leser lernt die (teilweisen) unbekannt Wörter von Schrift in Laute umzusetzen (Ebenda). Hierbei geht er davon aus, dass er die Wörter besser verstehen wird, wenn sie gesprochen sind (Ebenda). Dies bringt allerdings nur was, falls das Wort schon Teil des gesprochenen Vokabulars des Lesers ist (Ebenda). Wenn dies nicht der Fall ist, wird das Wort nicht verstanden werden, wenn es dem Leser schriftlich angeboten wird (Ebenda). Das gesprochene Vokabular ist der Schlüssel beim Herstellen der Umsetzung von Schrift in Laut, wobei das Lesevokabular essentiell beim Prozess des Verständnisses von einem geübten Leser ist (Ebenda).

Kersbergen et al. beziehen sich auf Van Berkel wenn sie empfehlen, beim Lernen des Vokabulars, die Reihenfolge der Wörter abzuwechseln (Van Berkel 2006, 116-120; zitiert nach: Kersbergen et. al 2010). Gesagt wird, dass man das Wechseln der Reihenfolge zum

²¹ Freie Übersetzung: entfaltende Belesenheit.

Beispiel anhand eines Spiels machen kann.²² Aus Forschungen²³ geht hervor, dass auch die sogenannte „*expanding- rehearsal Methode*“²⁴ beim Erwerb von neuen Wörtern gut funktionieren sollte. Dadurch, dass man die Wörter wiederholt, merkt man sie sich besser. Je öfter man ein Wort liest, desto größer ist die Chance, dass man es später wiedererkennt – und hoffentlich die Bedeutung noch kennt. Das *National Reading Panel* schreibt, dass Vokabular-Instruktion mittels Computer bessere Ergebnisse hervorbringt als die traditionellen Methoden (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 231). Diese Instruktion mit Computern kann auch eine Art der „*expanding- rehearsal Methode*“ sein, wie zum Beispiel mittels der Übungssites www.wrts.nl und www.drillster.com.

Es gibt Untersuchungen, wobei die Beziehung zwischen Dyslexie und Vokabular untersucht worden ist. Wie sieht die Rolle des Vokabulars beim Lesefertigkeitsunterricht an dyslektischen Schülern eigentlich aus und worauf sollte man achten?

In „*Dyslexie in het Moderne Vreemde Talenonderwijs*“ wird betont, wie wichtig es beim Lernen des Vokabulars sei, dass dyslektische Schüler die Wörter nicht nur von der Schrift lernen, sondern zusätzlich auch Audiomaterialien haben (Kersbergen et al. 2010). Die semantische Bedeutung der Wörter lernen diese Schüler am besten, wenn ihnen die Wörter in einem Kontext eines Satzes zur Verfügung gestellt werden (Ebenda). Vorgeschlagen wird, dass der Lehrer die Wörter vorliest, auf diese Weise wird die Schüler klar, wie die Wörter ausgesprochen werden (Ebenda). Außerdem kann der Lehrer zu den Wörtern die Bedeutung und Kontext geben (Ebenda). Hierzu sollte aber bemerkt werden, dass vom *National Reading Panel* gesagt wird, dass es gut wäre, wenn die Wörter schon vor dem Lesen erklärt werden (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 231). Diese Art der Instruktion unterstützt sowohl den Erwerb des Vokabulars als auch das Leseverständnis (Ebenda). Die Schüler haben die neuen Wörter schon mal gehört, was es leichter macht den Text zu verstehen und die neuen Wörter werden nachher sofort in den Kontext gestellt.

²² Ein Beispiel für ein Spiel wird nicht erwähnt, aber man sich verschiedene Spiele ausdenken. Die Schüler können zum Beispiel in kleinen Gruppen die verschiedenen Wörter beschreiben, wobei die anderen Schüler der Gruppe das Wort erraten sollen, oder man kann die Wörter zum Wortsuchrätsel verarbeiten, wobei man sich dafür entscheiden kann, dass sie in beiden Fällen selber die Übersetzung dazu geben sollten.

²³ Ein Beispiel in der Literatur hierzu ist zum Beispiel: Callebaut, Dirk. (2007/2008).

²⁴ Diese Methode funktioniert folgendermaßen. Die Wörter, die man lernen soll, lernt man nicht in einem Mal, sondern die Menge wird aufgeteilt. Man fängt mit dem ersten Teil an, wenn man all diese Wörter kennt, wiederholt man sie und fügt den nächsten Teil hinzu. Falls man viele Wörter lernen sollte, kann man diese Menge auch wieder in zum Beispiel Gruppen von 20 Wörtern aufteilen – sonst wird es zu lange dauern, bis man alle Wörter gelernt hat. Dann lernt und wiederholt man also erst die ersten 20 Wörter, danach fängt man mit den nächsten 20 Wörtern an und so weiter, am Ende kann man alle 100 Wörter in einer Reihe wiederholen.

Daneben wird gesagt, dass es vielleicht besser wäre, wenn dyslektische Schüler nur die Wörter lernen, die sehr häufig in der Zielsprache verwendet werden (Van Berkel 2006; zitiert nach: Kersbergen et al. 2010). Also sollten sie nicht die Wörter lernen, die nur gelernt werden sollten, weil sie in dem bestimmten Kapitel verwendet werden, aber im alltäglichen Gebrauch kaum benützt werden. Diese Stellungnahme wird auch von dem *National Reading Panel* vertreten, da es sagt, dass die Wörter des Vokabulars, die Wörter sein sollten, die der Lerner in vielen Kontexten nützlich finden wird (National Reading Panel (Hrsg.) 2000, 231).

Anhand der Unsinnwörter-Untersuchung konkludiert Bus (2005, 11), dass das Lesen stark vereinfacht wird, falls man mit der Bedeutung der Wörter bekannt ist. Außerdem sagt sie, dass schwache Leser mehr von der Bedeutung der Wörter profitieren als Personen, die gut lesen können (Ebenda). Es ist also für dyslektische Schüler noch wichtiger als für nicht-dyslektische Schüler, dass sie ihr Vokabular erweitern. Dies widerspricht also den Behauptungen von dem *National Reading Panel* und Van Berkel.

Beim Lernen der unregelmäßigen Verben wird von Van Berkel (2006; zitiert nach: Kersbergen et al. 2010) empfohlen sie nicht in alphabetischer Reihenfolge, sondern in Gruppen (anhand der Wortstruktur und Frequenz) zu lernen. Auf diese Weise können die Schüler Strukturen in den Konjunktionen entdecken (Ebenda). Da dyslektische Schüler Schwierigkeiten haben beim Entdecken dieser Strukturen, wäre es gut, wenn sie hierbei von dem Lehrer geholfen werden - durch das Ändern der Reihenfolge.

Das niederländische Bildungsministerium und das Gesundheitsministerium haben viele Untersuchungen in Bezug auf Dyslexie ausgeführt (www.rijksoverheid.nl). Diese Untersuchungen haben unter anderem die folgenden Berichte hervorgebracht: *Dyslexie: Afbakening en behandeling* (1995), *Dyslexie: een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs* (Schoots-Wilke 2002), *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* (Henneman et al. 2005) und *Masterplan Dyslexie* (www.masterplandyslexie.nl). Im *Protocol Dyslexie Voorgezet Onderwijs* werden zu den verschiedenen Bereichen des Spracherwerbs Empfehlungen gemacht (Henneman et al. 2005). Erstens wird gesagt, dass es nützlich wäre nicht sofort auf das Buchstabieren zu fokussieren, sondern zuerst auf die Aussprache und das Hörverstehen (Ebenda; zitiert nach: Kersbergen et al. 2010). Dies hat damit zu tun, dass dyslektische Schüler Schwierigkeiten haben, eine Verbindung zwischen Laut und Schrift herzustellen (Ebenda). Daneben wird gesagt, dass Schüler zuerst über eine Art Basiswortschatz verfügen sollten (Ebenda). Mittels Audiomaterialien sollten sie erstens ein paar tausend Wörter und ihre Bedeutung lernen, nachher kann man die Aussprache mit der Schrift verbinden (Van Berkel 2006, 47; zitiert nach: Kersbergen et al. 2010). Wenn man

nachher das Buchstabieren lernt, kann man bestimmte Wortstrukturen, oder Teile von Wörtern, beachten. Obwohl laut Van Berkel nicht jede Sprache eine – vom Anfang an – ganz deutliche Struktur hat, kann man in jeder Sprache bestimmte Strukturen, die häufig vorkommen, entdecken (Ebenda).

1.4.6 Audio-Unterstützung und technische Hilfsmittel beim Lesen

Da das *National Reading Panel* bei der Untersuchung sich nicht auf auditive Unterstützung und technische Hilfsmittel beim Lesen fokussiert hat, es meiner Meinung nach aber trotzdem wichtige Themen sind, ist dieser Paragraf nicht anhand des *NRP* geschrieben, sondern anhand niederländischer Untersuchungen.

Kersbergen et al. nehmen in ihrem Text Bezug auf "*Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*". Hierin wird beim Lesefertigkeit-Unterricht empfohlen, den Text den dyslektischen Schülern nicht nur auf Schrift, sondern auch auditiv anzubieten (Henneman et al. 2004; zitiert nach: Kersbergen et al. 2010). Auf diese Weise können sie den Text lesen, während ihnen der Text vorgelesen wird. Van der Leij (2003, 22) sagt, dass in Bezug auf Leseverständnis Hörverständnis einen Beitrag leistet, wobei dieser Beitrag die Ergänzung des technischen Lesens ist. Diese gegenseitigen Ergänzungen sind allerdings von Änderungen unterliegen (Ebenda). Im Laufe der Zeit wird der Einfluss des technischen Lesens auf das Leseverständnis verringern, wenn der Einfluss des Hörverständnisses zunimmt (Ebenda). Diese Audio-unterstützung dient also dazu, dass die Leser den Text besser verstehen werden. Wenn die Schüler das Lesen besser in den Griff bekommen, wird die Rolle der Audio-Unterstützung größer werden. Am Anfang werden die Schüler die auditive Unterstützung für die Bildung der Phoneme verwenden. In diesem Moment werden sie sich weniger auf die Bedeutung des gesprochenen Textes fokussieren. Die Schüler werden mittels dieses Audio-Materials immer besser verstehen, wovon im Text - den sie gleichzeitig lesen - gesprochen wird.

Man kann also sagen, dass auditive Materialien zweierlei Unterstützungsmöglichkeiten haben. Erstens kann man sie beim Lernen der Verbindung der Phoneme mit der Schrift – was die Basis der geschriebenen Sprache bildet - verwenden. Zweitens werden Schülern beim Verstehen des Inhaltes des Textes geholfen. Dyslektische Schüler werden auf diese Weise weniger abhängig vom Text sein und können dank der Audio-Unterstützung (besser) mit den anderen Schülern der Klasse mitkommen.

Beim Lesen kann man die sogenannten *Reading Pen* verwenden. Diese Feder bewegt man über den Text und liest den Teil vor, wo die Feder sich im Moment befindet. Im Moment hat diese *Reading Pen* allerdings nur noch die Möglichkeit auf Niederländisch und auf Englisch vorzulesen (www.lexima.nl/algemeen/categorie/readingpen). Hoffentlich wird es in der Zukunft auch eine deutsche Variante geben, aber im Moment gibt es diese leider nicht.

Wenn man Lesefertigkeit in Bezug auf Literatur üben möchte, kann man Hörbücher verwenden. Die dyslektischen Schüler können Zuhause mit dem Text mitlesen, auf diese Weise werden sie weniger Probleme mit Laut-Schrift Verbindung haben, wie aus der vorher besprochenen Untersuchungen hervorgeht. Als Lehrer kann man Hörbücher auch gut im Unterricht verwenden. Nicht nur für die dyslektischen Schüler wird dies was bringen, sondern auch die nicht-dyslektischen Schüler werden davon profitieren. Die nicht-dyslektischen Schüler werden mittels des Hörbuches aktiv das Hörverständnis üben. Zu den deutschsprachigen Hörbüchern gibt Nelly Oostrik-Cornelissen²⁵ in ihrem Buch *Lezen, schrijven, spellen en ICT* noch einige Tipps²⁶ (Oostrik-Cornelissen 2009, 199).

Heutzutage gibt es viele verschiedene technische Hilfsmittel. Das naheliegende technische Hilfsmittel ist nicht der vorherbesprochene *Reading Pen*, sondern der Rechner. Der Computer bietet sehr viele Möglichkeiten, das Lesen für dyslektische Schüler zu erleichtern. In ihrem Text bezieht Wijgh (2000, 48) sich auf die *Platform mvt/ict* des *Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (Nab-MVT)* als sie sagt, dass der Rechner als *input provider* beim Üben der unterschiedlichen Fertigkeiten dient. Wenn Schüler mit dem Computer arbeiten, schlagen sie bestimmte Sachen im Internet nach und lesen sie kurze oder längere Texte im Internet (Ebenda). Hierbei vergessen sie, laut Wijgh, dass sie eine Sprache lernen (Ebenda). Das Verwenden des Internets nimmt den Sprache-Unterricht aus der Sphäre worin die Sprache ein

²⁵ Nelly Oostrik-Cornelissen hat bei sowohl Grundschulen, als auch bei weiterführenden Schulen und Sonderschulen gearbeitet. Daneben hat sie mehr als fünfzehn Jahre eine Praxis gehabt, wo sie dyslektische Schüler begleitet hat. Sie hat also eine Menge Erfahrung, wie man mit Dyslexie umgehen soll.

²⁶ In Deutschland werden viele Hörbücher von den Autoren selber eingesprochen. Der Autor, oder Autorin kann es derartig vorlesen, wie er, oder sie, es erdacht hat. Wenn man deutschsprachige Hörbücher im Unterricht verwenden möchte, wäre es also ein Tipp, die Bücher in Deutschland zu kaufen, oder über deutsche Sites zu bestellen. Den zweiten Tipp von Oostrik-Cornelissen ist die Internetsite www.gutenberg.net. Auf dieser Internetsite kann man ganz viele Bücher, die keine Urheberrechte mehr haben, wie zum Beispiel Bücher von Franz Kafka oder Friedrich Schiller, herunterladen. Falls man ein Vorlese-Programm, wie zum Beispiel *Kurzweil, Fluency leeshulp, Spika* und *Readplease*, zur Verfügung hat, kann man die Texte von einem Vorlese-Programm vorlesen lassen.

Schulfach ist. Dies passt genau zu den Standpunkten des kommunikativen Sprachunterrichtes: authentisches Material, lebensechte Texte und Situationen(Ebenda).²⁷

1.4.7 Zusammenfassung von diesem Paragraf

Zum Schluss wird hier zusammengefasst, was in diesem Paragraf besprochen worden ist.

Erstens wurden mehrere Definitionen von Dyslexie besprochen. Dann wurden die genetischen und phonologischen Hintergründe von Dyslexie erklärt. Hierbei wurde daraufhin gewiesen, dass man sich schon bewusst sein sollte, dass es die sogenannte Entwicklungsdyslexie gibt und Lesestörungen deren Ursache aus (nach der Geburt entstandenem, wie zum Beispiel einem Gehirntumor) Gehirnschaden stammt. Aus Untersuchungen geht hervor, dass etwa 5 bis 10 Prozent der Weltbevölkerung Entwicklungsdyslexie haben. Dyslexie ist eine Art Störung, die mehr Männern als Frauen schadet, wobei genetische und neurologische Faktoren sehr wahrscheinlich eine wichtige Rolle spielen.

Das *National Reading Panel* gliedert den Lesefertigkeitserwerb einer Sprache nach fünf Teilaspekten, nämlich: (1) *Phonemic Awareness*, (2) *Alphabetic Principle*, (3) *Fluency*, (4) *Comprehension* und (5) *Vocabulary*. Der Forschungsbericht des *Panel*s wurde von der Regierung Bush sogar derartig wichtig gehalten, dass sie die Ergebnisse im Plan zur Verbesserung des Unterrichts, dem sogenannten „*No Child Left Behind*“-Plan, verarbeitet hat. Dieser Bericht bildet den Grundsatz dieser Masterarbeit, da diese Untersuchung derartig umfangreich war, dass die wichtigsten Untersuchungen in Bezug auf den Lesefertigkeitsunterricht untersucht worden sind und damit Teil der Metauntersuchung sind.

Aus Untersuchungen geht hervor, wie wichtig es sei, dass Schüler – sowohl Dyslektiker als auch Nicht-Dyslektiker – sich bewusst werden von der Phonetik einer Sprache. Dieses phonetische Bewusstsein kann man mit den Schülern üben, wozu es viele verschiedene Möglichkeiten gibt. Allerdings wird bemerkt, dass die Kinder mehr geholfen werden, wenn ihnen nur eine oder zwei Verfahren unterrichtet wird, statt drei oder mehr Verfahren. Man sollte sich nicht nur beschränken auf ein oder zwei Verfahren, sondern man sollte beim Manipulieren der Phoneme auch tatsächlich Buchstaben verwenden – damit der Lernertrag größer wird.

Aus den 75 Untersuchungen vom *National Reading Panel* geht hervor, dass es beim Lesefertigkeitserwerb essentiell ist, dass Anfänger das (neue) alphabetische System, wozu

²⁷ „Het gebruik van het internet haalt taalonderwijs uit de sfeer van taal als schoolvak. Dat sluit naadloos aan bij de uitgangspunten van communicatief talenonderwijs: authentiek materiaal, levensechte teksten en situaties.”

auch die Verbindung von Laut und Schrift gehört, lernen und wie sie diese neue Kenntnisse beim Lesen verwenden können. Die alphabetischen Kenntnisse sind notwendig, damit man neue Wörter erkennen kann, und sie helfen Anfängern beim Erinnern von Wörtern, die sie schon vorher gelesen haben. Phonetische Instruktion ist eine Art des Lesens lernen und ist entwickelt, damit man das alphabetische System lernen kann. Es gibt viele Arten von phonetischer Instruktion, wie synthetische Phonetik, analytische Phonetik, kontextuelle Phonetik und Phonetik mittels Rechtschreibung. Allerdings ist wichtig zu wissen, dass die Phonetik-Instruktion an sich kein gesamtes Programm für Lesefertigkeitsunterricht ist. Sie sollte immer in ein anderes Lesefertigkeitsprogramm eingebettet werden, damit ein bilanziertes Programm für den Lesefertigkeitsunterricht hergestellt wird. Knapp gesagt, Kenntnisse des alphabetischen Systems tragen stark zu der Fähigkeit, Wörter an sich oder im Kontext lesen zu können, bei.

Auch geht aus Untersuchungen hervor, dass es eine Verbindung zwischen fließendem Lesen und Leseverständnis gibt. Es sollte nämlich der Fall sein, dass Schüler, die nicht fließend lesen können, auch Schwierigkeiten mit dem Leseverständnis haben können. Zum Glück sollte man aber lernen können, wie man fließend lesen kann.

Laut dem *National Reading Panel* wird das Leseverständnis nicht nur vom phonemischen Bewusstsein unterstützt, sondern auch Vokabular, Weltwissen und das Einprägen im Gedächtnis beeinflussen es. Eine Möglichkeit, wie Schüler sich auf das Lesen eines Textes vorbereiten können, wobei sie ihr Weltwissen verwenden, ist mittels des sogenannten *Mindmapping*. Im Forschungsbericht des *Panel*s wird gesagt, dass ein Leser einen Text liest, damit er fasst was gelesen ist und damit er diese Kenntnisse verwenden kann.

Aus der Literaturuntersuchung geht hervor, wie wichtig Lesestrategien für dyslektische Schüler sind. Auch der niederländische Staat ist der Meinung, dass Schüler - sowohl dyslektische als nicht-dyslektische Schüler - Lesestrategien kennen sollten, deswegen sind sie Teil der Abschlussprüfungsförderungen. Diese Lesestrategien kann man in drei Kategorien aufteilen: (1) vor dem Lesen, (2) während des Lesens und (3) nach dem Lesen.

Beschrieben wird, dass es zwei Arten von Vokabular gibt: Lesevokabular (*reading vocabulary*) und gesprochenes Vokabular (*oral vocabulary*). Wenn man das Lesen erwirbt, wird das Lesevokabular – also die Wörter, die man im Text liest – mit dem gesprochenen Vokabular - das man schon beim Anfang des Lesens des Textes hat - verbunden. Zudem wird darauf hingewiesen, wie wichtig es beim Lernen des Vokabulars sei, dass dyslektische Schüler die Wörter nicht nur von der Schrift lernen, sondern auch Audiomaterialien dazu zur Verfügung haben. Die semantische Bedeutung der Wörter lernen diese Schüler am besten,

wenn ihnen die Wörter im Kontext eines Satzes zur Verfügung gestellt werden. Schüler sollten zuerst über eine Art Basiswortschatz verfügen, ehe sie sich mit dem Buchstabieren beschäftigen sollten. Mittels Audiomaterialien sollten sie erstens ein paar tausende Wörter und ihre Bedeutung lernen, nachher kann man die Aussprache mit der Schrift verbinden.

Man kann sagen, dass auditive Materialien zweierlei Unterstützungsmöglichkeiten haben. Erstens kann man sie beim Lernen der Verbindung der Phoneme mit der Schrift – was die Basis der geschriebenen Sprache bildet - verwenden. Zweitens wird Schülern beim Verstehen des Inhaltes des Textes geholfen.

1.5 Theorie anhand der Praxis-Erfahrungen

Was von den Wissenschaftlern untersucht worden ist, ist natürlich sehr wichtig. Allerdings sollte man dies meiner Meinung nach nicht bedenkenlos für wahr halten, man sollte sich also auch selber Gedanken darüber machen. Im Folgenden nehme ich Stellung in Bezug auf die besprochene Theorie ein. Damit dies nicht nur meine eigene Auffassung der Theorie ist, wird hier auch Theorie besprochen, die sich auf Erfahrungen der Praxis basiert.

1.5.1 Dyslexie-Dossier

Was nicht von wissenschaftlichen Theorien untermauert wird, aber meiner Meinung nach praktisch wäre, ist, wenn man von jedem dyslektischen Schüler eine Art Dyslexie-Dossier anlegt. Die Site www.masterplandyslexie.nl hat sogar eine Kontrollliste für diese Art Dossiers hergestellt. Eine andere Möglichkeit, die von dieser Site geboten wird, ist die Dossiers digital zu verfertigen (Ebenda). In diesem Dossier kann man dann pro Fach die Schwächen der Schüler festlegen. Auf diese Weise kann man die Entwicklung der dyslektischen Schüler einfach nachvollziehen und die Hilfe darauf anpassen. Falls zum Beispiel der Lehrer längere Zeit krank ist, ist dieses Dossier auch ganz praktisch für den Stellvertreter. Der Stellvertreter hat dann sofort die Schwäche der dyslektischen Schüler klar.

1.5.2 Vorlesen oder selber lesen

Die Stellungnahme von Bus (2005, 10), dass Kinder mittels Vorlesen später Texte besser begreifen werden, wird vor allem auf junge Kinder, die noch nicht selber lesen können, zutreffen. Deshalb wird meiner Meinung nach im Fall der deutschen Lesefertigkeit im niederländischen Fremdsprachenunterricht vorlesen weniger bringen. Diese Schüler können ja schon (niederländisch) lesen. Sie sollten nicht mehr von vorn an das Alphabet und das Lesen lernen. In Bezug auf das Vokabular wird das Vorlesen wahrscheinlich schon etwas bringen, allerdings würde ich empfehlen, die Kinder selber lesen zu lassen, statt ihnen vorzulesen. Dies sei möglich, da die Schüler schon unterschiedliche Sprachen – Niederländisch, Englisch, Französisch und vielleicht sogar Griechisch und Latein – mehr oder weniger lesen können. Obwohl sie wahrscheinlich Schwierigkeiten beim Lesen haben werden, aller Anfang ist ja schwer, macht Übung den Meister. Man braucht sie nicht sofort komplizierte Literatur lesen zu lassen, auch mittels einfacher Texte wird das Vokabular erweitert. Man braucht nicht alle Wörter zu kennen, damit man die Hauptlinien eines Textes verstehen kann.

Falls man schon mehrere Sprachen mehr oder weniger lesen (und sprechen) kann, kann man die Kenntnisse dieser Sprache beim Lernen einer neuen Sprache verwenden. Wenn Wörter Übereinkünfte mit Wörtern einer anderen Sprache haben, wäre es sehr gut möglich, dass die Bedeutungen auch ungefähr ähnlich sind, wie zum Beispiel *vader*-Vater, *jongen*-Junge. Hierauf könnte man die Schüler hinweisen.

Dyslektische Schüler selber lesen lassen passt auch zum sogenannten „Leseparadox“. Mit diesem Paradox meint Bus (2005, 12), dass das beste Heilmittel bei Leseproblemen Lesen sei. Ich schließe mich dem Leseparadox an und bin deshalb der Meinung, dass sowohl dyslektische Schüler, als auch deren Eltern und Lehrer, die Dyslexie nicht gleichsam hegen sollten, sondern diese Schüler sollten das Lesen weiterhin üben. Außerdem sind die niederländischen Schüler schon mehr oder weniger mit der Satzstruktur der deutschen Sprache bekannt, da diese der Struktur der niederländischen Sprache sehr ähnlich ist. Es ist also nicht der Fall, dass sie diese Struktur mittels Vorlesen erwerben sollten. Wenn dyslektische Schüler vorgelesen haben, werde ich sie allerdings nicht bitten das Gelesene zusammenzufassen – da sie sich auf das Lesen fokussiert haben und wahrscheinlich weniger auf den Inhalt.

Obwohl ich der Meinung bin, dass dyslektische Schüler lesen sollten, bin ich auch Verfechterin von vorgelesenen Texten. Falls man Internet zur Verfügung hat, kann man auf www.youtube.com viele vorgelesene deutsche Texte finden. Auf diese Weise kann man zum

Beispiel *Der Erlkönig* von Goethe der Klasse hören lassen (www.youtube.com)²⁸. Hierzu kann man dann verschiedene Aufgaben erdenken.

Ich erwarte – aus eigener Erfahrung –, dass Lesen für viele dyslektische Schüler wahrscheinlich wenig Spaß macht, da es viel Mühe kostet. Falls sie aber nicht die Idee haben, für den Unterricht lesen zu müssen, sondern es mehr als eine Freizeitbeschäftigung fühlt, wird es ihnen wahrscheinlich besser gefallen. Aus diesem Grund schließe ich mich also Wijgh (2000, 48) an, als sie sagt, dass es gut wäre den Rechner beim Sprachenunterricht zu verwenden – da die Schüler sich dann weniger bewusst sein, dass sie in dem Moment eine Sprache lernen.

Man kann das Internet ganz gut beim Lesefertigkeitsunterricht verwenden. Man kann die Schüler im Internet (kurze) Texte suchen lassen, die von einem bestimmten Thema handeln. Die dyslektischen Schüler dürfen hierbei die Suche-Funktion verwenden, was sie helfen wird bestimmte Stichpunkte im Text finden zu können. Auf diese Weise können sie schneller den Text *scannen* und entscheiden, ob sie den Text für die bestimmte Aufgabe verwenden können oder nicht.

Außerdem kann man mit dem Rechner schneller Wörter im digitalen Wörterbuch nachschlagen, als man normalerweise in einem papieren Wörterbuch nachschlagen kann. Dies wird das Lesen für dyslektische Schüler vereinfachen, oder jedenfalls beschleunigen. Zum Wörter nachschlagen in einem normalen – papieren – Wörterbuch werden Dyslektiker mehr Zeit brauchen, da sie Schwierigkeiten mit der Reihenfolge der Buchstaben haben. Für sie wäre es wahrscheinlich einfacher, wenn sie die Wörter nur im Suchfenster eingeben müssen, wobei sofort die Übersetzung(en) gegeben werden. Die dyslektischen Schüler werden schon Schwierigkeiten haben, den Text innerhalb der dazu geeigneten Zeit lesen zu können. Falls man außerdem mehr Zeit beim Nachschlagen unbekannter Wörter braucht, wird es noch schlimmer. Ein digitales Wörterbuch ist vielleicht nicht das erste (technische) Hilfsmittel woran man als Lehrer denkt, aber es kann den dyslektischen Schülern sicherlich helfen.

1.5.3 Notizen

Gesagt wird, dass es helfen könnte, wenn der Lehrer Notizen der besprochenen Themen am Ende der Unterrichtsstunde verteilt, damit Schüler die Informationen nochmal lesen können. Ich bin allerdings der Meinung, dass Schüler auch selber Notizen machen sollten. Auf diese

²⁸ Auf www.youtube.com gibt es viele verschiedene Versionen von *Der Erlkönig*, ein Beispiel ist www.youtube.com/watch?v=m6l1OXCVO6s (27.6.2012). Meiner Meinung nach ist diese Version sehr für den Unterricht geeignet, da das Gedicht ganz deutlich vorgelesen wird und der Erzähler nicht zu schnell spricht.

Weise können sie nämlich (extra) Notizen zu den Themen, die sie schwierig finden, machen. Sie können die Erklärungen des Lehrers derartig aufschreiben, damit sie es verstehen. Außerdem sollten Schüler üben, wie man gute Notizen macht, da sie an der Hochschule und an der Universität auch selber mitschreiben müssen.

1.5.4 Buchstaben mit anderen „Bedeutungen“

Wenn niederländische Schüler das Lesen der deutschen Sprache erwerben, sollte man sich meiner Meinung nach bewusst sein, dass sie „neue Buchstaben“ lernen müssen. Nicht nur gibt es im Deutschen zusätzliche Buchstaben, wie *ß* und *ü*, sondern werden in der deutschen

Sprache bestimmte Buchstaben anders ausgesprochen. Ich bin deshalb der Meinung, dass der Lehrer diese Buchstaben „erklären“ soll. Erklärt werden sollte also, wie diese Buchstaben ausgesprochen werden und mit welcher niederländischen

Deutscher Buchstabe	Ausgesprochen wie	Beispiel mit Weise der Aussprache
ä	e / ee	Männer → menner
ö	eu	schön → sjeun
u	oe	Buch → boeg
ü	u / uu	Stück → sjtuuk
ß	s	außer → auser
s	z	sieben → zieben
z	ts	Zimmer → tsimmer

Schema 1. Buchstabenschema Deutsch-Niederländisch

Buchstabenkombination man sie verglichen kann. Diese „neuen Buchstaben“ und die Bedeutung der Buchstaben sollen die Schüler nachher eins zu eins auswendig lernen, dies wird auch von Van der Leij (2003, 17) unterstrichen. Damit die Schüler auch zuhause eine Übersicht der neuen Buchstaben haben, kann man ein Schema daraus machen. Ein Beispiel für ein Schema ist Schema 1.

Bei diesem Schema muss allerdings gesagt werden, dass die Art und Weise, wie die Aussprache hier geschrieben ist, nicht der offiziellen phonetischen Rechtschreibung (IPA) entspricht. Dies ist absichtlich so gemacht, da ich erwarte, dass die Jugendlichen die phonetische Schrift (wahrscheinlich) nicht kennen und dieses Schema in dem Moment, dass es phonetisch geschrieben sein würde, endgültig noch nichts bringen wird.

1.5.5 Syntax

Für die aktive und passive Beherrschung der deutschen Sprache ist es, unter anderem wegen des Kasus, ganz wichtig, dass die Schüler die Syntax gut im Griff haben. Es wäre also meiner Meinung nach für alle Schüler - nicht nur die dyslektischen Schüler – sehr gut die Syntax häufig zu üben. Man könnte hierzu jede Stunde damit anfangen, dass die Klasse einen Satz übt, wobei man die Sätze immer komplizierter machen kann. Das erste Mal wird es wahrscheinlich Zeit brauchen, aber die Schüler werden die Übung immer schneller machen können – Übung mach ja den Meister.

Wenn man die Wörter des Satzes an der Tafel schreibt, wird dies für die dyslektische Schüler visualisiert. Dies wird auch von Kerstbergen et al. (2010) unterschrieben, als sie sagen, dass das Visualisieren der Übung eine Lösung zum Problem der Benennung von Wortarten und Satzteilen, bieten könnte. Sie schließen nämlich aus ihrer Untersuchung, dass Dyslektiker Schwierigkeiten mit dem Benennen der verschiedenen Wortarten und Satzteile haben. Als Lösung dieses Problems wird folgendes vorgeschlagen. Die ganze Schule sollte die gleiche Benennung der syntaktischen Begriffe verwenden – damit diese Begriffe nicht durcheinander gehen (Kersbergen et al. 2010). Auch sollte der Art des Prüfens die Art des Übens ähnlich sein (Ebenda).

1.5.6 Struktur der Sprache und der Wortbildung

Falls dyslektischen Schülern die Struktur der Sprache gelehrt wird, sollte das Lesen einfacher werden, da sie die Wortstruktur und den Wortaufbau leichter erkennen können - und damit längere oder unbekannte Wörter in kürzere Teile aufteilen können. Wenn die dyslektischen Schüler sich anhand des Wortbilds Wörter - oder Teile von Wörtern - merken können, werden sie diese beim Lernen neuer Wörter verwenden können. Es wäre meiner Meinung nach sinnvoll, wenn Lehrer Schülern lernen wie Wörter gebildet werden, damit sie die Struktur erkennen. „Als Hauptarten der Wortbildung im heutigen Deutsch werden meist die Komposition (Zusammensetzung), die Derivation (Ableitung), die Konversion (Nullableitung) und die Kürzung angegeben (Ernst 2004, 116).“ Falls Schüler zum Beispiel die Wörter „Sonne“ und „Schirm“, kennen, ist es einfacher, das Wort „Sonnenschirm“ zum ersten Mal zu lesen, im Gegensatz zu wenn sie die beiden Wörter (oder eine der beiden Wörter) nicht kennen.

Viele dyslektische Schüler müssen Wörter als „Bild“ lernen, damit sie es gut lesen können (Seymour et al. 1994; zitiert nach: Snowling 2000, 88). Dies bestätigt also, dass das Lesen

einfacher wird, falls sie vorher schon viele Wörter kennen. Wenn dyslektische Schüler die Wortanalyse - und damit die Worterkennung - verbessern möchten, ist das Üben der häufig vorkommenden Präfixe und Suffixe eine Lösung. Da die Schüler schon wissen, wie die Wörter ausgesprochen werden (das haben sie ja vorher gelernt), sollte das Herstellen der Verbindung zwischen Laut und Schrift, und damit das Entdecken einer Struktur, vereinfacht werden. Hierbei sollte man aber beachten, dass Schüler nicht nur anhand der Aussprache Wörter buchstabieren, da ich erwarte, dass es dann (wahrscheinlich) Rechtschreibfehler geben wird. Meiner Meinung nach ist es eine Voraussetzung dieser Methode, dass die Schüler sich bewusst sind, dass die Verbindung zwischen Laut und Schrift in der Fremdsprache anders als in der niederländischen Sprache sein kann.

1.5.7 Vokabular und Rechtschreibung

Gesagt wird, dass es vielleicht besser wäre, wenn dyslektische Schüler nur die Wörter lernen, die sehr häufig in der Zielsprache verwendet werden – also nicht die Wörter, die nur gelernt werden sollten, weil sie in dem bestimmten Kapitel verwendet werden, aber im alltäglichen Gebrauch kaum benutzt werden (Van Berkel 2006; zitiert nach: Kersbergen et al. 2010). In Bezug auf diese Stellungnahme von Van Berkel bin ich allerdings anderer Meinung. Man kann schon die Situation der dyslektischen Schüler berücksichtigen, aber sie sollten schon das Vokabular erweitern, damit sie Texte lesen können und sich in der Zielsprache äußern können. Ich würde eher sagen, dass sie nicht unbedingt all diese kapitelspezifischen Wörter ohne Rechtschreibfehler schreiben können sollten. Sie sollten aber schon die Wörter in Texten erkennen und in Gesprächen verwenden können. Sie sollten die Bedeutung der Wörter wiedererkennen, sonst kann man nie eine neue Sprache lernen und ist es außerdem den anderen Schülern gegenüber ungerecht. Das korrekt Schreiben aller Wörter ist meiner Meinung nach weniger wichtig, da es für sie schwieriger ist so viele neue Wörter zu lernen.

Heutzutage wird man wahrscheinlich nur noch selten einen Text ohne Rechner schreiben. Auf Grund dessen ist die Rechtschreibung – meiner Meinung nach - weniger wichtig, da der Rechner die Rechtschreibfehler manchmal korrigieren wird. Es gibt heutzutage sogar Schulen²⁹, wobei alle Schüler einen Laptop zur Verfügung haben und die meisten Aufgaben mit dem Laptop gemacht werden. Es ist meiner Meinung nach überholt zu denken, dass Schüler (außerhalb des Unterrichts) einen Text ohne Rechner - und damit ohne Korrekturprogramm – schreiben werden.

²⁹ Ein Beispiel ist Alberdingk Thijm College in Hilversum.

Bus (2005, 11) hat unter anderem konkludiert, dass schwache Leser mehr von der Bedeutung der Wörter profitieren als Personen, die gut lesen können. Es ist also für dyslektische Schüler noch wichtiger als für nicht-dyslektische Schüler, dass sie ihr Vokabular erweitern. Als Lehrer kann man die Schüler unterstützen, dadurch, dass man ihnen zusätzliche Wörterlisten, mit Wörtern, die zum Thema des Kapitels passen, gibt. Außerdem kann man den Schülern beauftragen alle Wörter, die sie im Wörterbuch nachschlagen, in einem separaten Heft aufzuschreiben. Auf diese Weise macht jeder Schüler für sich eine eigene Wortliste.

1.5.8 Schriftgröße

In der Literatur ist man sich in Bezug auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Schriftgröße nicht einig. Ich bin der Meinung, dass man sich nicht in die Idee verrennen sollte, dass alles erst wissenschaftlich bewiesen sein sollte, bevor man sagt, dass es hilft. Wie wir schon gelesen haben, sollte man mit jedem dyslektischen Schüler einen Handlungsplan vereinbaren. Falls es einem Schüler beim Lesen hilft, wenn die Schriftgröße 14 statt 12 ist, lohnt es sich dies zu tun. Das Ergebnis ist meiner Meinung nach wichtiger als der wissenschaftlichen Grundlage. Persönliche Präferenz kann man ja nicht wissenschaftlich begründen.

1.5.9 Lesestrategien

Wie gesagt, sind Lesestrategien wichtig im heutigen Sprachenunterricht (Wijgh 2000, 48). Lehrer sollten den Schülern diese Strategien lehren (Ebenda). Hierbei kann man sich allerdings fragen, ob man als Fremdsprachelehrer dies noch wirklich ausführlich mit den Schülern besprechen soll. Wahrscheinlich sind die verschiedenen Lesestrategien schon im Mutterspracheunterricht besprochen worden. Dies sollte man aber schon mit den Lehrern der Muttersprache besprechen, damit die Schüler sicherlich diese Strategien lernen. In dem Fall, dass sie von den Muttersprache-Lehrern beigebracht werden, ist es natürlich gut diese Strategien noch mal zu wiederholen, damit die Schüler sie wieder frisch im Gedächtnis haben. Allen Schülern wird es Vorteil bringen, wenn sie Lesestrategien anwenden. Dyslektische Schüler wird es extra Vorteil bringen, da sie mittels dieser Strategien schneller eine Idee von dem Inhalt des Textes haben werden.

1.5.10 Hörverständnis

Bei der Sprachfertigkeit sollten die dyslektischen Schüler nur wenig von ihrer Dyslexie gehindert werden. Wenn sie genug Zeit haben, die Aufgabe ruhig lesen zu können, sollten sie im Allgemeinen nur wenig extra Schwierigkeiten haben (Hoeks-Mentjens et al 2007, 6).

Im Allgemein wird das Hörverständnis mittels Audiofragmente mit schriftlichen Aufgaben geübt und geprüft. Für Schüler ohne Dyslexie kann diese Art Prüfung schon schwierig sein, wenn man hierbei auch noch Leseschwierigkeiten hat, wird diese Aufgabe ganz kompliziert. Meistens sollte man gleichzeitig lesen und zuhören, da man zu wenig Zeit hat, die ganze Aufgabe in der für das Lesen geeignete Zeit zu lesen. Ich schlage deswegen vor, die Lesezeit in einer Klasse mit dyslektischen Schüler ein wenig zu verlängern. Dies wird schon bei den Hörprüfungen von *CITO* gemacht – bei den Dyslektiker-Versionen gibt es mehr Zeit zum Lesen -, aber die Lehrer sollten dies auch bei den Hörübungen des Buches machen. Die Schüler ohne Dyslexie werden kurz warten müssen, aber auf diese Weise haben ihre dyslektischen Kommilitonen und Kommilitoninnen die Möglichkeit, die ganze Aufgabe lesen zu können.

1.5.11 Zusammenfassung von diesem Paragraf

Obwohl die Wissenschaftler sich in Bezug auf die Stellungnahme der Schriftgröße nicht einig sind, würde ich trotzdem Texte in größerer Schrift drucken. Neben einer anderen Schriftgröße könnte man sich auch dafür entscheiden, Texte in dem sogenannten Dyslexie-Font zu drucken. Dieser Font ist speziell für Dyslektiker entworfen worden, damit das Lesen leichter wird. Da dieser Font noch relativ neu ist, gibt es hierzu – soweit ich weiß - keine publizierten Untersuchungen.

Auch wurde von mir gesagt, dass es praktisch wäre, wenn es von den dyslektischen Schülern Dossiers geben würde. Hierzu gibt es sogar Programme, womit man diese Dossiers digital verfertigen kann.

Daneben wurde empfohlen, am Anfang des Schuljahres mit den dyslektischen Schülern von der erwünschten Begleitung zu sprechen. Es sei, laut der Theorie, ganz wichtig, dass den dyslektischen Schülern zusätzliche Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Zum Schluss bietet IKT ganz viele Möglichkeiten für den Unterricht. Mit allen modernen Technologien, die es heutzutage gibt, wie zum Beispiel das *Reading Pen* und digitale Wörterbücher, kann man dyslektischen Schülern viele Unterstützungsmöglichkeiten bieten.

2 Dyslexie in der Unterrichtspraxis

Im vorherigen Kapitel wurde im Forschungsbericht unter anderem beschrieben welche Unterstützungsmöglichkeiten es für dyslektische Schüler, beim Lese-Erwerb einer Fremdsprache – in diesem Fall ist von Deutsch die Rede –, gäbe. Diese Tipps zur Begleitung des Schülers und Möglichkeiten der Unterstützung sind in verschiedenen Kategorien eingeteilt worden, nämlich: phonetisches Bewusstsein, Alphabetischer Grundsatz & die phonetische Instruktion, fließendes Lesen, Leseverständnis & Lesestrategien, Vokabular und Audio-Unterstützung & technische Hilfsmittel beim Lesen. Daneben gab es Informationen zu Dyslexie bei den anderen Fertigkeiten des Erwerbens der deutschen Sprache und allgemeine Informationen, wie man dyslektische Schüler begleiten kann.

Damit die Hauptfrage dieser Masterarbeit - wie kann man dyslektische Schüler am besten unterstützen beim Lesefertigkeitserwerb des Schulfaches Deutsch? – beantwortet werden kann, sollte jetzt die folgende Frage beantwortet werden: Wie geht man in der Unterrichtspraxis eigentlich mit Dyslexie um? In diesem Kapitel wird diese Frage beantwortet. Damit ich untersuchen konnte, wie man in der Unterrichtspraxis eigentlich mit Dyslexie umgeht, habe ich Deutsch-Lehrer und dyslektische Schüler des Faches Deutsch befragt. Dieses Kapitel umfasst damit die vergleichende Funktion der Untersuchung.

Aus der Untersuchung von Kersbergen et al. (2010) geht hervor, dass es pro Schule unterschiedliche Unterstützungsformen für Schüler mit Dyslexie gibt. Es gibt allerdings schon bestimmte Formen, die im Allgemeinen von den meisten Schulen verwendet werden (Ebenda). Die dyslektischen Schüler brauchen zum Beispiel meistens nicht in der Klasse vorzulesen, falls sie schon vorlesen sollten, wird ihnen extra Zeit zur Verfügung gestellt, damit sie sich gut vorbereiten können (Ebenda).

2.1 Methodologie

In diesem Paragrafen wird besprochen, wie die Daten der Praxisuntersuchung gesammelt worden sind. Nicht nur wird die Art und Weise der Datensammlung besprochen, sondern auch wird begründet, wieso die Entscheidung für diese Weise des Vorgehens getroffen worden ist.

Mittels Lehrerumfragen wird verglichen in wieweit die wissenschaftlichen Theorien, Methoden und von der Literatur aus empfohlenen Hilfsmitteln in der Praxis auch wirklich verwendet werden. Versucht worden ist, nicht nur Dyslexie in der Unterrichtspraxis aus der

Perspektive der Lehrer zu untersuchen, sondern auch aus dem Standpunkt des dyslektischen Schülers. Obwohl die Umfragen an mehr als achtzehn verschiedenen Schulen gesendet worden sind³⁰, haben nur einige Schüler sich die Mühe gegeben, die eigenen Erfahrungen beim Lesefertigkeitsunterricht in der (Online-)Umfrage einzugeben. Die Umfragen, die an den Lehrern und dyslektischen Schülern gesendet wurden, sind in der Anlage hinzugefügt.

Die Fragen der Umfragen sind anhand der Literaturuntersuchung hergestellt worden. Die Methoden und Theorien, die in den wissenschaftlichen Quellen am Meisten erwähnt wurden, oder meiner Meinung nach interessant waren, sind in der Umfrage Lehrern und dyslektischen Deutsch-Schülern vorgelegt worden. Nicht alle Methoden und Theorien, die in dieser Master-Arbeit besprochen werden, sind in den Umfragen aufgenommen, da die Umfragen sonst zu umfangreich wurden.

Damit die Hauptfrage dieser Untersuchung am besten beantwortet werden kann, habe ich mittels Umfragen untersucht, wie die heutige Unterrichtssituation aussieht, damit nachher Ratschläge zur Verbesserung gegeben werden können. Erstens wollte ich gerne wissen, welche Unterstützungsmethoden und –Mittel von Lehrern angeboten werden. Auch dyslektische Schüler haben eine Umfrage ausgefüllt, damit ich die beiden Perspektiven mit einander vergleichen kann. Die Fragen der beiden Umfragen waren einander nicht identisch, man kann sie also nicht eins zu eins mit einander vergleichen. Aber die Fragen sind einander größtenteils sehr ähnlich. Die Fragen sind teilweise Einstufungsfragen, wobei ausgefüllt werden sollte, ob die Mittel angeboten werden - falls ja, wie oft sie verwendet/ angeboten werden; *nie, selten, manchmal, oft, oder immer* – oder ob sie nicht angeboten werden. Neben Einstufungsfragen gibt es aber auch offene Fragen, wobei Lehrer und Schüler zum Beispiel selber ausfüllen sollten, welche Arten der IKT im Lesefertigkeitsunterricht verwendet werden.

Es gibt auch andere Wissenschaftler, die mittels Umfragen Informationen in Bezug auf Dyslexie, gesammelt haben, wie zum Beispiel Zurif & Carson (1970). Auch in den Niederlanden gibt es Untersuchungen³¹, die anhand Umfragen hergestellt worden sind. Umfragen sind also eine Art der Datensammlung, die nicht ungewöhnlich in der Dyslexie-Forschung ist.

³⁰ Lehrer der Deutsch-Abteilung wurden gebeten, selber eine Umfrage auszufüllen, daneben wurde gefragt, ob sie ihren dyslektischen Schülern bitten wollten, die Schüler-Umfrage auszufüllen. Außerdem wurden die Umfragen von dem Duitslandinstituut Amsterdam und Duitslandweb über das Internet verbreitet.

³¹ <http://www.balansdigitaal.nl/data/nieuws/2012/februari/herhaling-enqu%C3%AAte-dyslexie-en-dyscalculie/> (27.6.2013)

Ich habe mich vor allem wegen Zeitmangel für Umfragen, statt Interviews, entschieden. Umfragen kann man digital an Lehrern und dyslektischen Schülern senden, falls man Lehrer und Schüler interviewt braucht dies viel mehr Zeit. Dadurch, dass bei dieser empirischen Untersuchung Umfragen verwendet werden, können mehr Personen befragt werden, als der Fall gewesen wäre, wenn Personen interviewt wurden. Auch sollte die Untersuchung, dank der Umfragen, keine *Case-Studie* werden, da man nicht nur das Verfahren einer Schule prüfen wird. Diese Entscheidung sollte zur Folge haben, dass diese Untersuchung stichhaltiger sein würde. Die Behauptungen und Befunde sollten besser begründet sein. Wegen der geringen Zahl der Befragten hat dies leider nicht wirklich funktioniert.

Die Umfragen habe ich per E-Mail - im E-Mail stand ein Link zu einer Site wo man die Umfrage ausfüllen konnte - neunzehn verschiedenen Schulen geschickt. Dabei habe ich diese Schulen auch noch angerufen und gefragt ob ich einen der Deutschdozenten bezüglich dieser Untersuchung sprechen konnte. Leider waren die meisten Schulen sehr negativ und wollten sie mir nicht helfen. Ich habe mich für diese achtzehn Schulen entschieden, da sie entweder schon mit der *Universiteit Utrecht* zusammenarbeiten – dadurch, dass diese Schulen beim *Centrum voor Onderwijs en Leren* für Praktikumsstellen involviert sind – oder, dass Bekannten von mir bei den Schulen arbeiten. Die Schulen, die meine Umfragen erhielten, sind: Alberdingk Thijm College (Hilversum), Anna van Rijn College (Nieuwegein), Christelijk Lyceum Veenendaal (Veenendaal), Christelijke Gymnasium Utrecht (Utrecht), Christelijke Scholengemeenschap Het Streek (Ede), Gerrit Rietveld College (Utrecht), Griffland College (Soest), Het Nieuwe Lyceum (Bilthoven), Katholieke Scholengemeenschap De Breul (Zeist), Koningin Wilhelmina College (Culemborg), Minkema College (Woerden), Montessori Lyceum Herman Jordan (Zeist), Northgo College (Noordwijk), Openbare Regionale Scholengemeenschap Lek & Linge (Culemborg), Openbare School voor voorgezet onderwijs Winkler Prins (Veendam), Scholengemeenschap Het Oostvaarders College (Almere), Ubbo Emmius (Winschoten), Visser 't Hoofd Lyceum (Leiden), Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke (Bilthoven). Daneben habe ich die Links zu den Umfragen auf der Site *www.duits.de* hochgeladen. Auf diese Weise habe ich versucht, alle niederländischen Deutschlehrer, die *www.digischool.nl* angeschlossen sind, zu erreichen, in der Hoffnung, dass viele Lehrer – und ihre Schüler – die Umfrage ausfüllen werden. Außerdem sind die Umfragen dank dem *Duitslandinstituut Amsterdam* und *Duitslandweb* über das Internet verbreitet worden.

Da ich nur fünf Reaktionen auf meine Dozentenumfrage empfangen hatte, habe ich einige Monate später nochmal eine Umfrage verbreitet. Diese zweite Umfrage habe ich allerdings geändert, die Fragen waren damit der ersten Umfrage nicht ähnlich. Die Fragen der zweiten Umfragen passen besser zu den besprochen Methoden und Theorien des ersten Teils dieser Masterarbeit. Die Daten passen damit besser zur Untersuchung, aber leider kann man die zwei Umfragen nicht gut miteinander zusammenfügen. Sonst gibt es bei bestimmten Fragen mehr Antworten als bei anderen Fragen. Die Daten werden, meiner Meinung nach, weniger einfach zu interpretieren sein, falls sie kombiniert würden. Die zweite Umfrage hat zwar doppelt so viele Reaktionen hervorgebracht, aber dies waren dann immerhin nur noch zehn.

Daten der Schüler hat es bei der ersten Umfrage gar nicht gegeben. Die Schüler haben einfach nicht reagiert. Allerdings ist auch diese Umfrage nochmal geändert, damit die Fragen besser zu der Untersuchung passen. Die Daten stammen also aus der zweiten Version der Schülerumfrage.

Sowohl die Umfragen der Schüler als auch die Dozentenumfragen sind digital aufgefüllt. Hierzu gab es eine Online-Version der Umfragen auf www.thesistools.com. Die Befragten haben diese Umfragen ohne mich aufgefüllt.

Die gesammelten Daten sind nachher mittels Excel analysiert worden. Die Daten sind in diesem Programm eingegeben, damit sie besser analysiert werden konnten. Die Ergebnisse dieser Analyse werden hierunter beschrieben. Ich habe zuerst die Lehrer-Daten verarbeitet und nachher habe ich mir die Schüler-Daten angesehen und analysiert.

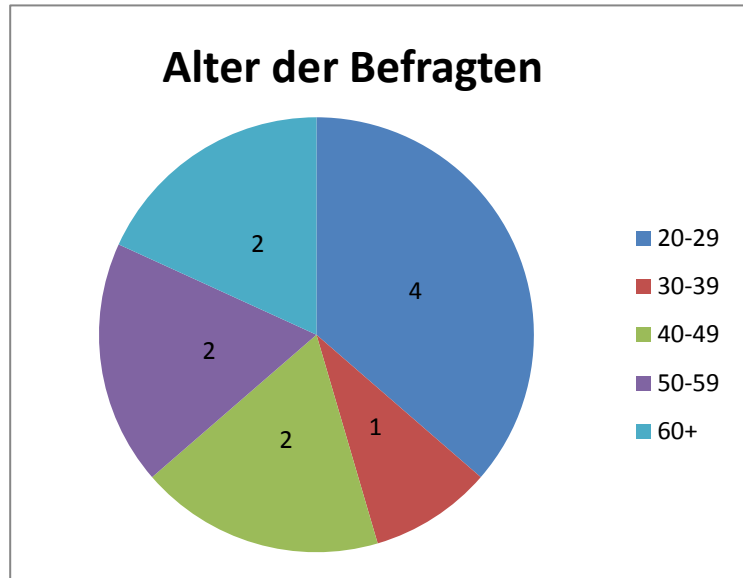
2.2 Welche Unterstützung wird von Lehrern und Lehrerinnen in Bezug auf Lesefertigkeit geboten?

In diesem Paragrafen werden die Antworten, die die Lehrer bei der Umfrage ausgefüllt haben, besprochen. Die von den Schülern gegebenen Antworten werden erst in dem folgenden Paragrafen besprochen.

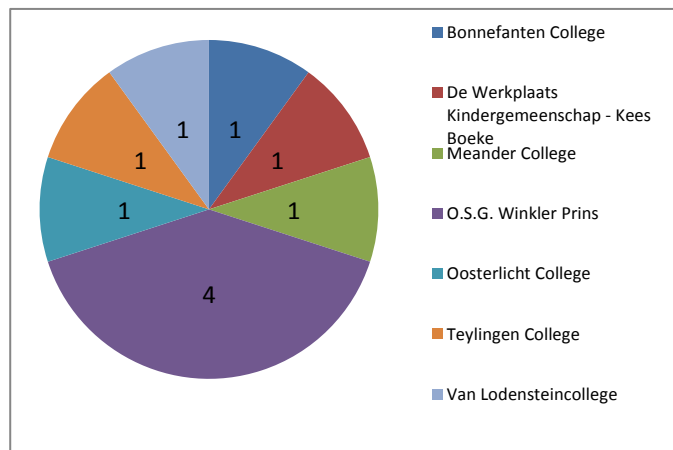
2.2.1 Allgemeine Informationen zu den befragten Lehrern und Lehrerinnen

Ehe die genauen Ergebnisse der Lehrerumfrage besprochen werden, werden hier erst einige allgemeine Anmerkungen zu den Ergebnissen gemacht.

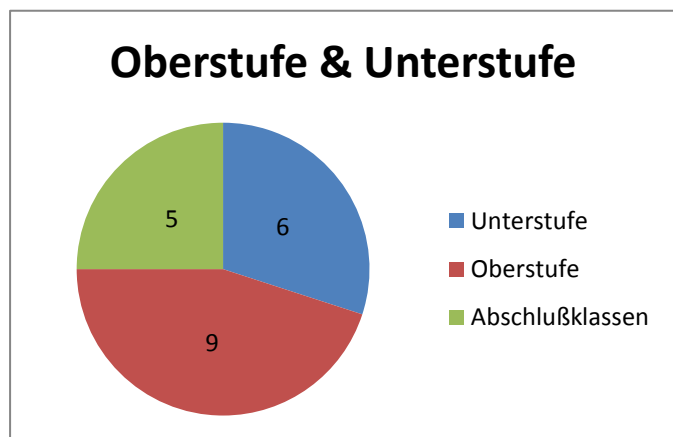
Die Umfrage ist von fünf Lehrern und fünf Lehrerinnen ausgefüllt worden – nachher wird nicht von Lehrern und Lehrerinnen, sondern von Lehrern gesprochen, womit beide Geschlechter gemeint sind. Die Lehrer sind im Alter von 22 bis 62 Jahren alt. Hierbei waren 40% der Befragten in der Altersgruppe 20-29 Jahre alt. Nur ein der Befragten ist im Alter von 30-39. Sonst gab es noch zwei Befragten in der Gruppe 40-49, zwei Befragten in der Gruppe 50-60 und zwei Befragten in der Gruppe 60+.



Die zehn Befragten arbeiten bei sieben unterschiedlichen Schulen, nämlich: Bonnefantens College, De Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke, Meander College, O.S.G. Winkler Prins, Oosterlicht College, Teylingen College und Van Lodensteincollege. Fast die Hälfte der Befragten, nämlich 40%, unterrichtet an der O.S.G. Winkler Prins.

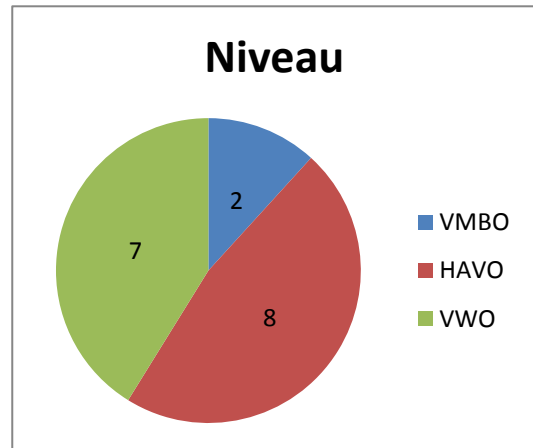


Die befragten Lehrer unterrichten sowohl an der Unterstufe, als auch an der Oberstufe. Nur ein Lehrer arbeitet nur in der Unterstufe, sonst arbeiten die Lehrer alle in unterschiedlichen Stufen. In der Tabelle werden 20 Einheiten verteilt. Diese Daten stammen immerhin noch von den zehn Befragten, aber da neun an



mehreren Stufen arbeiten, ist die Zahl größer als zehn.

Nicht nur alle unterschiedlichen Stufen werden von den Befragten Lehrer unterrichtet, auch alle verschiedenen Unterrichtsniveaus des niederländischen Schulsystems – *Vmbo*, *Havo*, *Vwo* und *Gymnasium* – werden von den Lehrern unterrichtet. Wie bei den Stufen der Fall war, scheint es auch hier als ob es mehr Befragten gegeben hat. Dies ist allerdings nicht der Fall, da auch hier 70% der Lehrer an mehreren Niveaus unterrichtet. Von den befragten Lehrern arbeiten zwei beim *Vmbo*, acht unterrichten an der *Havo* und sieben unterrichten Klassen der *Vwo*. Hierbei sollte gesagt werden, dass das Gymnasium zur *Vwo* gerechnet worden ist.

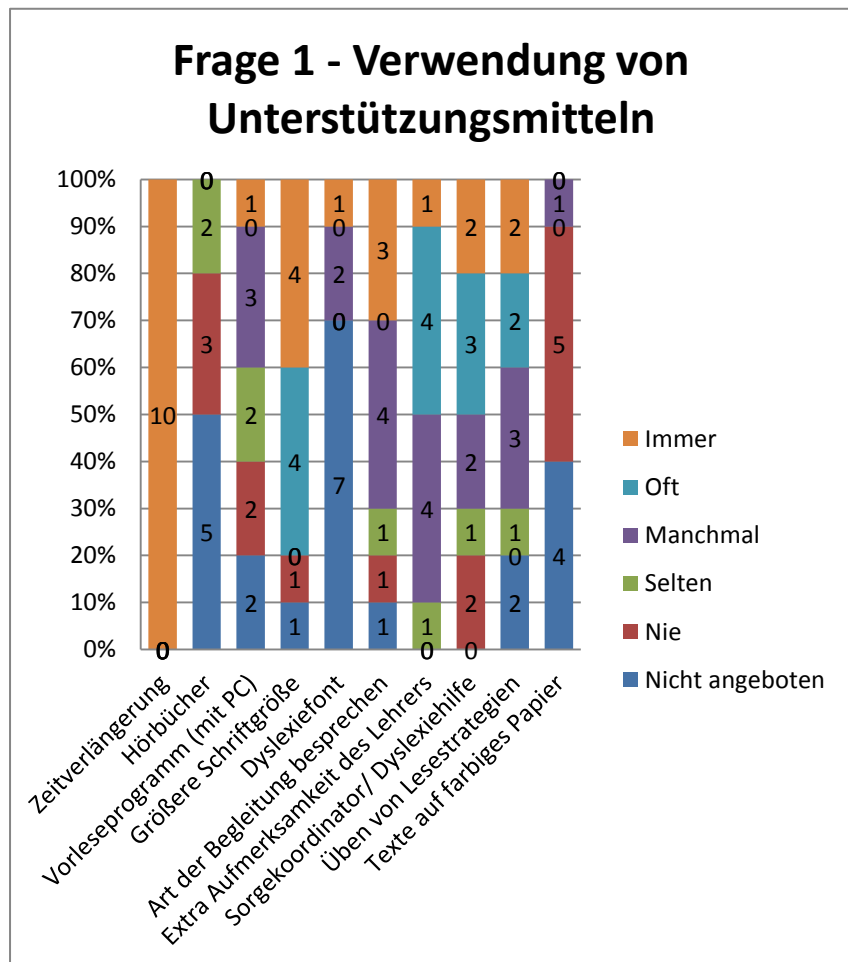


2.2.2 Hilfsmittel, Unterstützungsmittel und Freistellungen von der Schule aus

Bei der ersten Frage der Umfrage sollten die Lehrer ausfüllen wie oft sie folgende Unterstützungsmöglichkeiten anbieten: Zeitverlängerung, Hörbücher, Vorleseprogramm (mit PC), größere Schriftgröße Dyslexiefont, Art der Begleitung besprechen, extra Aufmerksamkeit des Lehrers, Sorgekoordinator/ Dyslexiehilfe, Üben von Lesestrategien und Texte auf farbiges Papier. Hierbei konnten sie ausfüllen: immer, oft, manchmal, selten, nie, oder nicht angeboten. Da man anhand dieser Kategorisierung keinen Durchschnitt und keine Standardabweichung berechnen kann, habe ich die Kategorien mit Zahlen verbunden: immer-5, oft-4, manchmal-3, selten-2, nie-1, oder nicht angeboten-0.

Aus der Umfrage geht hervor, dass alle der befragten Lehrer dyslektischen Schülern immer Zeitverlängerung bei Prüfungen bieten. Der Durchschnitt ist also 5 und die Standardabweichung ist 0 (nachher wird hinter dem Durchschnitt in Klammern die Zahl der Standardabweichung erwähnt).

Bei der Hälfte der Schulen werden keine Hörbücher angeboten. 30% der Lehrer haben zwar die Möglichkeit Hörbücher zu verwenden, aber sie machen dies nie. Mit 20% der Befragten, bilden die Lehrer, die Hörbücher nur



selten verwenden, die größte Gruppe der Benutzer. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 0.70 (0.78).

Ein Vorleseprogramm wird durchschnittlich selten (2.00; Standardabweichung 1.48) verwendet. Aus der Umfrage geht auch hervor, dass zwei Lehrer ein derartiges nicht zur Verfügung gestellt wird.

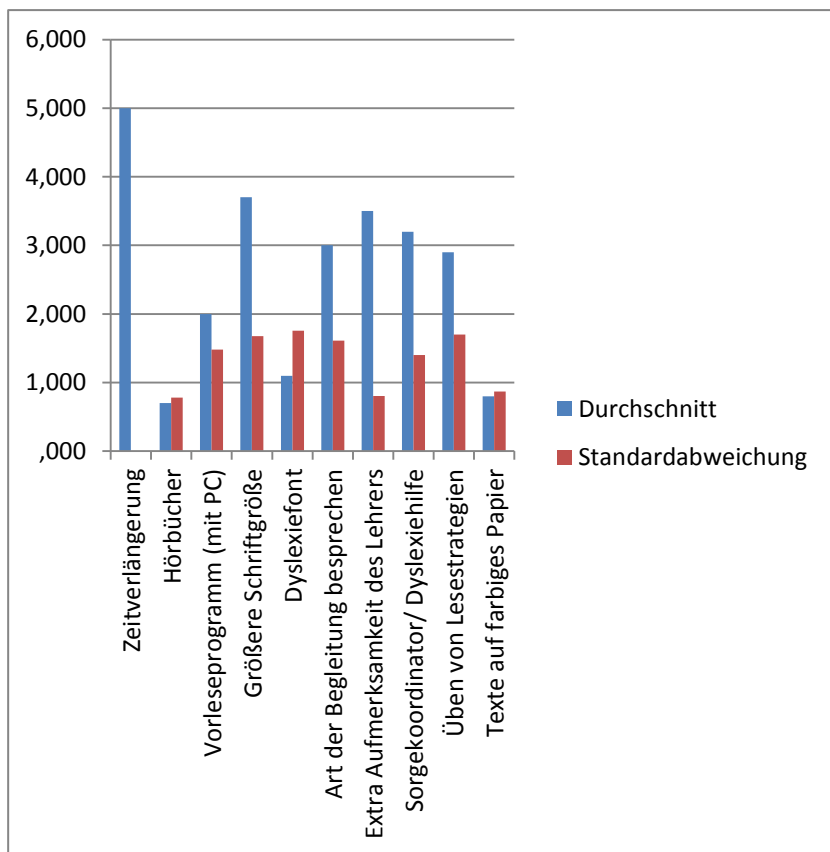
Vier der befragten Lehrer bieten dyslektischen Schüler immer die Möglichkeit, dass gedruckte Materialien mit größerer Schriftgröße gedruckt werden. Vier andere Lehrer machen dies nicht immer, aber schon oft. Ein Lehrer bietet dies nie an und ein Lehrer hat diese Möglichkeit nicht zur Verfügung. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 3.70 (1.68).

Aus der Umfrage geht hervor, dass 7 Lehrer den Dyslexiefont nicht zur Verfügung gestellt wird. Ein Lehrer hat geschrieben, dass er es immer verwendet und zwei Lehrer verwenden den Font manchmal. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 1.10 (1.76).

40% der Befragten hat gesagt, dass sie manchmal die Art der Begleitung mit den dyslektischen Schülern besprechen. Nur 30% macht dies immer. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 3.00 (1.61), also manchmal.

Alle Lehrer schenken dyslektischen Schülern mehr oder weniger zusätzliche Aufmerksamkeit. Die meisten Lehrer machen dies manchmal oder oft. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 3.50 (0.81), also zwischen manchmal und oft.

In Bezug auf den Sorgekoordinator oder Dyslexiehilfe wird von 20% der Befragten gesagt, dass dies nie verwendet wird. 30% der Lehrer hat ausgefüllt, dass diese Art von Unterstützung oft verwendet wird und damit

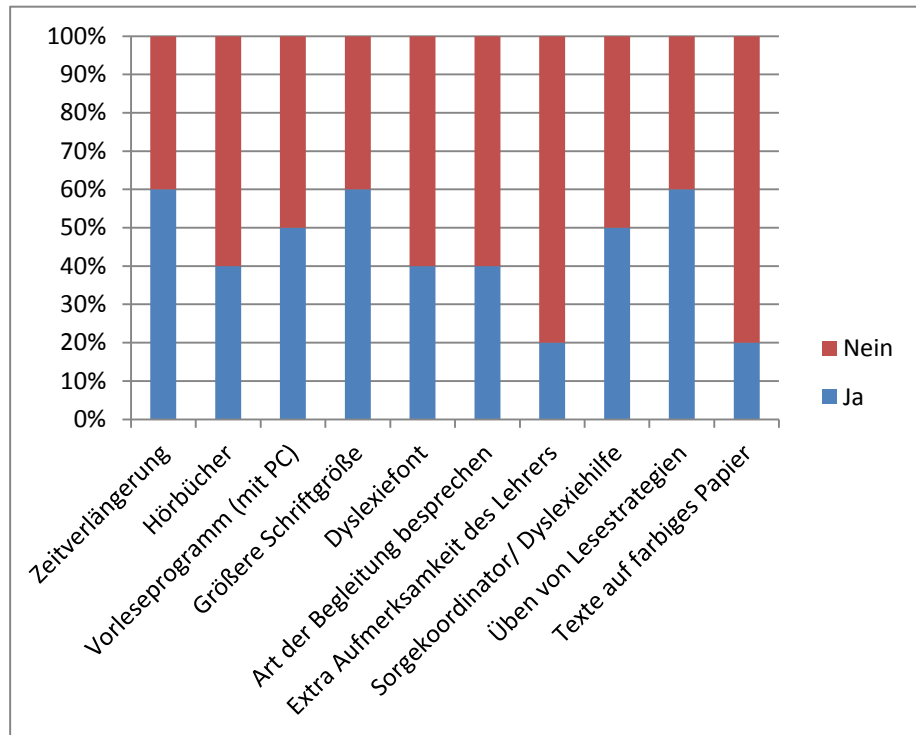


bildet diese Gruppe, die größte Gruppe. Durchschnittlich ist 3.20 (1.40) geantwortet worden.

Von zwei Lehrern wurde gesagt, dass das Üben von Lesestrategien nicht angeboten wird und zwei Lehrer sagten, dass sie dies immer machen. Die anderen Lehrer machen dies selten (10%), manchmal (30%) oder oft (20%). Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 2.90 (1.70), also zwischen manchmal und oft.

Die letzte Teilfrage von Frage 1 handelt von dem Druck auf farbiges Papier. Hierzu wurde von 40% der Lehrer gesagt, dass dies nicht angeboten wird. Von den übrigen 60% hat 50% ausgefüllt, dass es zwar angeboten wird, aber dass sie dies nie machen und nur 10% der Lehrer drückt manchmal auf farbiges Papier.

Bei der ersten Frage gab es natürlich die Möglichkeit, dass bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten nicht zur Verfügung gestellt werden. Deswegen war die zweite Frage meiner Umfrage, welche dieser Unterstützungsmöglichkeiten (Zeitverlängerung,

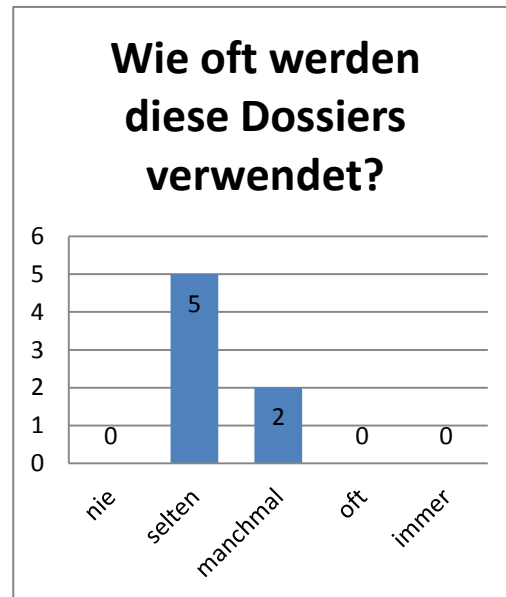
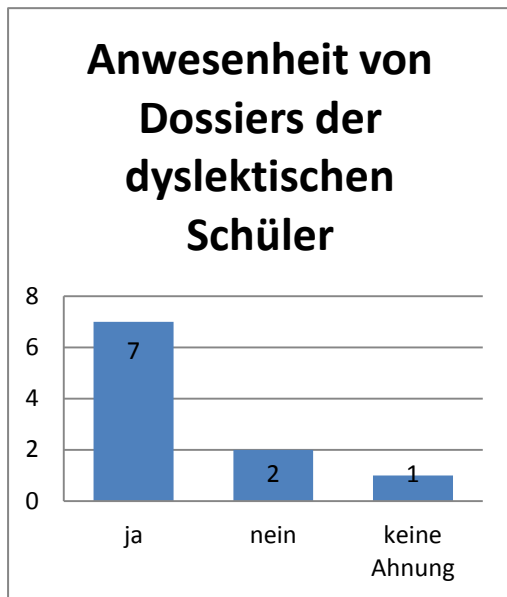


Hörbücher, Vorleseprogramm (mit PC), größere Schriftgröße, Dyslexiefont, Art der Begleitung besprechen, extra Aufmerksamkeit des Lehrers, Sorgekoordinator/ Dyslexiehilfe, üben von Lesestrategien und Texte auf farbiges Papier) man verwenden würde, falls sie zur Verfügung gestellt werden. Was sofort auffällt ist, dass niemals von mehr als 60% der Lehrer gesagt würden, dass sie eine Unterstützungsmöglichkeit verwenden würde. Auch fällt auf, dass je arbeitsintensiver oder komplizierter die Unterstützungsmöglichkeit ist, desto weniger Lehrer diese Möglichkeit verwenden würden.

2.2.3 Dossier der dyslektischen Schüler

Im Forschungsbericht wurde schon von den Dossiers der dyslektischen Schüler gesprochen. In diesen Dossiers werden die Schwächen und Fortschritte der unterschiedlichen dyslektischen Schüler besprochen³². Den Lehrern wurde gefragt, ob diese Dossiers an ihrer Schule anwesend sind. Falls sie tatsächlich vorhanden sind, wie oft werden sie von den befragten Lehrern verwendet? Aus der Umfrage geht hervor, dass es bei 70% der Schulen derartige Dossiers gibt. Zwei Lehrer haben keine Dossiers der dyslektischen Schüler zur Verfügung und ein Lehrer weiß nicht, ob es solche Dossiers gibt.

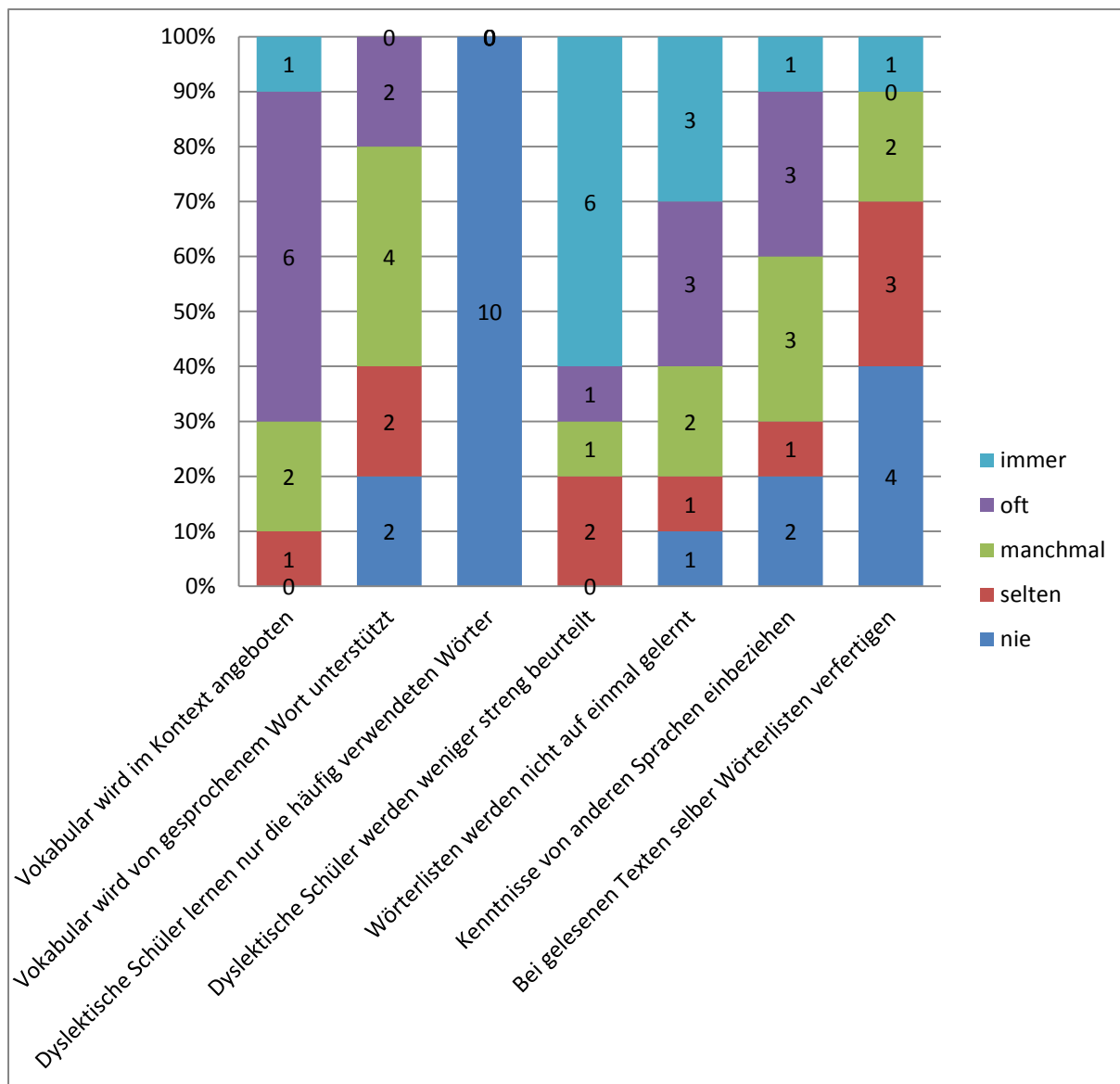
³² Für zusätzliche Informationen in Bezug auf diese Dossiers, siehe §1.5.1.



Sieben Lehrer können also derartige Dossiers verwenden, aber machen sie dies auch? Hierzu sagten zwei der sieben Lehrer, dass sie diese Dossiers manchmal verwenden. Die übrigen fünf Lehrer sagten, dass sie sie nur selten verwenden. Ein Lehrer erklärte wieso er sie nur selten verwendet, nämlich da diese Dossiers oft nur wenig neue Informationen hervorbringen. Von den anderen Lehrern gab es keine weiteren Informationen, wieso sie diese Dossiers nur so wenig verwenden.

2.2.4 Vokabular im Deutschunterricht

Gefragt wurde wie oft Lehrer beim Unterrichten von neuem Vokabular die folgenden Punkte beachten: (1) Vokabular wird im Kontext angeboten, (2) Vokabular wird von gesprochenem Wort unterstützt, (3) Dyslektische Schüler lernen nur die häufig verwendeten Wörter, (4) Dyslektische Schüler werden weniger streng beurteilt, (5) Wörterlisten werden nicht auf einmal gelernt, (6) Kenntnisse von anderen Sprachen einbeziehen und (7) bei gelesenen Texten selber Wörterliste anfertigen. Gefragt wurde dieses anhand immer/ oft/ manchmal/ selten/ nie zu gliedern. Da man anhand dieser Kategorisierung keinen Durchschnitt und keine Standardabweichung berechnen kann, habe ich die Kategorien mit Zahlen verbunden: immer-5, oft-4, manchmal-3, selten-2 und nie-1.



Aus der Umfrage geht hervor, dass 60% der Lehrer das neue Vokabular im Kontext anbietet. Nur von 10% der Lehrer wird dies selten gemacht. Ein Lehrer bietet alle Vokabular innerhalb des Kontextes an. Durchschnittlich war das Ergebnis 3.70 (0.78).

Daneben wurde klar, dass 20% der Lehrer niemals das Vokabular mit gesprochenen Wörtern unterstützt. Gesprochene Wörter brauchen nicht unbedingt von einem Programm oder einer CD vorgelesen zu werden, auch das selber Vorlesen von dem neuen Vokabular gilt als Unterstützung mit gesprochenem Wort. Mit 40% ist die „oft-Gruppe“ die größte Gruppe. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 2.60 (1.02).

Auch geht aus den Daten hervor, dass die dyslektischen Schüler niemals weniger Wörter lernen sollten. Alle Befragten haben bei dieser Frage also „nie“ ausgefüllt. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 1.00 (0.00).

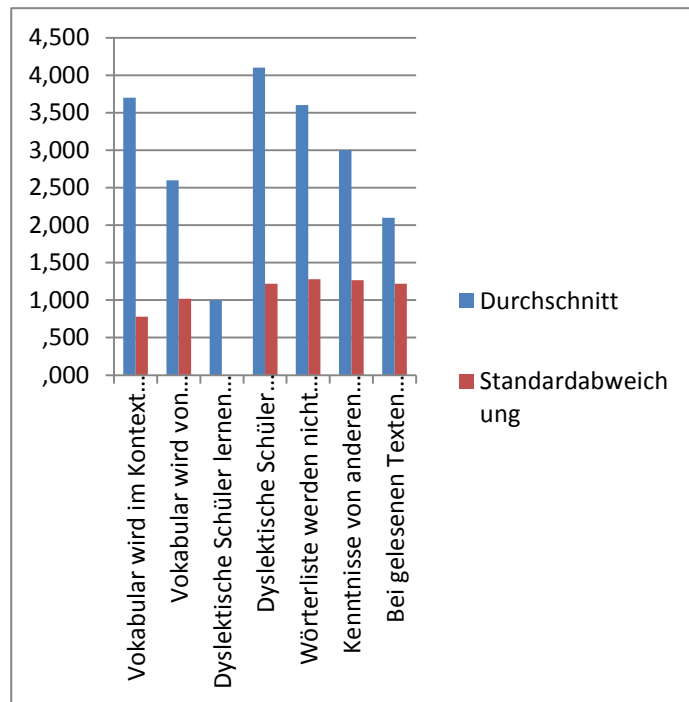
Von 60% der befragten Lehrer wird gesagt, dass sie die dyslektischen Schüler weniger streng beurteilen in Bezug auf Fehler der Buchstabierung. Es gibt – in dieser Untersuchung - kein Lehrer, der nicht weniger streng beurteilt. Durchschnittlich wurde 4.10 (1.22) geantwortet, was sagt, dass sie oft weniger streng beurteilen.

In Bezug auf das geteilte Lernen von den Wörterlisten wird von 30% der Befragten gesagt, dass sie immer die Wörterliste in mehreren Teilen lernen. Auch füllte 30% aus, dass sie dies oft machen. Nur 10% sagt, dass die Wörterlisten immer auf einmal gelernt werden sollten. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 3.60 (1.28).

Aus der Untersuchung geht hervor, dass 20% der Befragten nie die Kenntnisse von anderen Sprachen beim Lernen des Vokabulars einbezieht und 10% macht dies

immer. Durchschnittlich wird dies 3.00 (1.26) gemacht, dies heißt also manchmal.

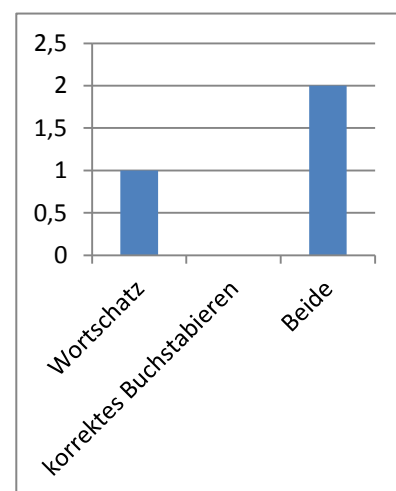
Durchschnittlich (2.10; Standardabweichung 1.22.) wird nur selten von den Schülern eine Wörterliste beim Lesen verfertigt. 40% der Befragten macht dies nie und mit 10% ist ein Lehrer die Ausnahme, da er dies immer macht.



2.2.5 Deutsch als neu zu lernende Sprache

Die nächste Frage der Umfrage sollte nur von Lehrern aufgefüllt werden, die in der 2. Klasse unterrichten. Erst in dieser Klasse lernen die niederländischen Schüler nämlich die deutsche Sprache. Deswegen haben nur 3 der befragten Lehrer diese Frage beantwortet.

Die Frage handelte von der Vokabular-Erwerbung von Schülern, die gerade anfangen die deutsche Sprache zu erwerben. Gefragt wurde, ob die Lehrer vor allem auf das

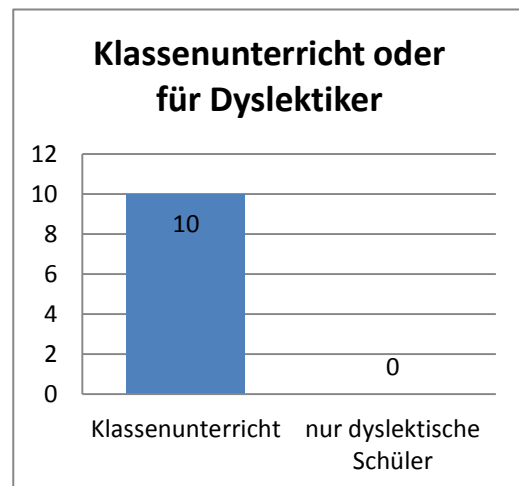
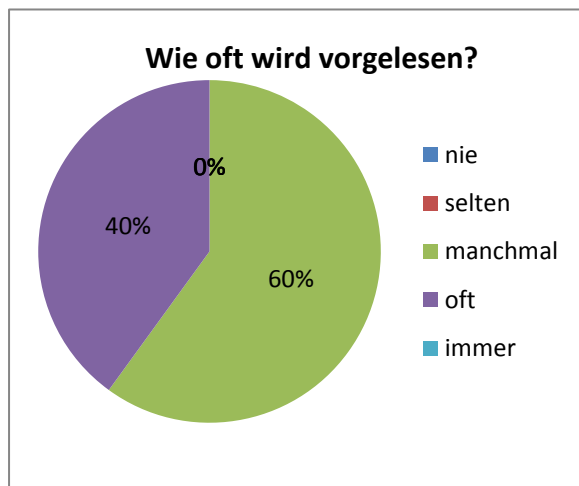


korrekte Buchstabieren (wobei die Größe des Wortschatzes weniger wichtig ist) oder auf das Vergrößern des Wortschatzes achten (wobei korrektes Buchstabieren weniger wichtig ist) (Frage 5A). Aus den Daten (Frage 5B) geht hervor, dass zwei Lehrer diese beiden Themen für gleichwichtig halten und ein Lehrer meint, dass der Wortschatz am wichtigsten ist. Hierzu schrieb ein Lehrer, dass der Wortschatz wichtiger ist aufgrund der Gesprächsfertigkeit. Von einem anderen Lehrer wurde gesagt, dass sie beide gleichwichtig sind, da Schüler sie beide in der Oberstufe brauchen. Der dritte Lehrer hat keine Begründung der Stellungnahme ausgefüllt.

2.2.6 Auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht

Die Lehrer wurden gefragt, ob sie beim Lesefertigkeitsunterricht auditive Unterstützung verwenden. Hierbei wurden auditive Unterstützung wobei man technische Hilfsmittel (wie Hörbücher) verwendet und auditive Unterstützung mittels Vorlesen unterschieden. Gefragt wurde diese wieder anhand der Kategorien: immer/ oft/ manchmal/ selten/ nie zu gliedern.

Der erste Teil dieser Frage war: „Wie oft verwenden Sie während des Unterrichts auditive Unterstützung mittels Vorlesen (es gilt auch wenn Schüler vorlesen)?“ (Frage 6A). Aus den Daten geht hervor, dass 40% der Lehrer oft selber vorliest oder einen Schüler vorlesen lässt. Die übrigen 60% macht dies manchmal.

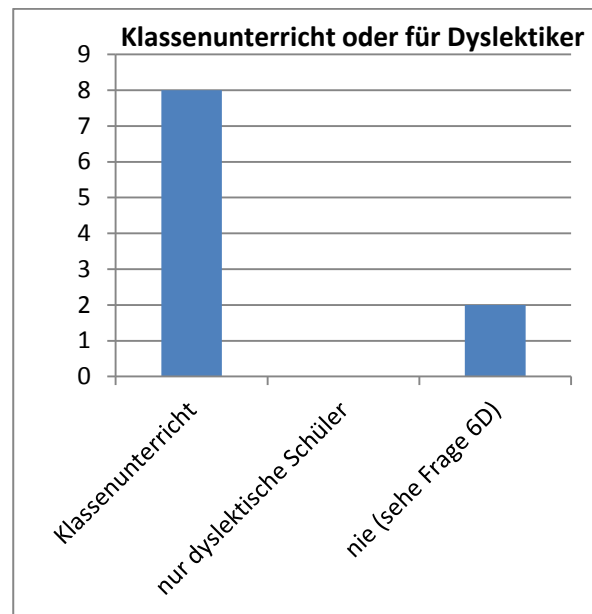
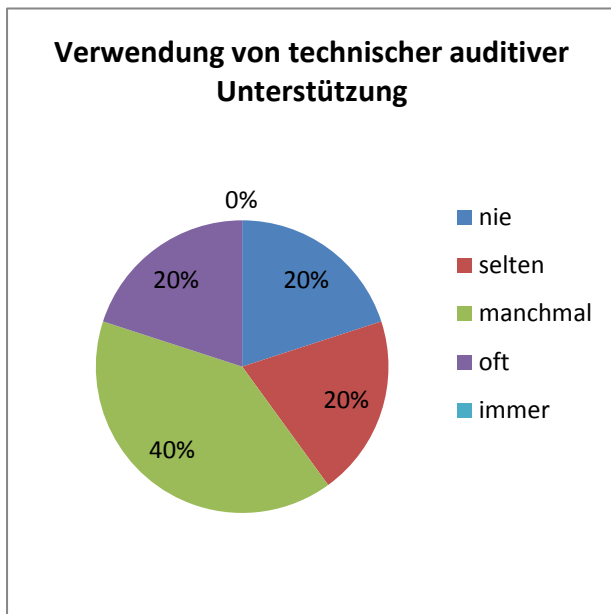


Nachher wurde gefragt ob dieses Vorlesen gemeinsames Vorlesen ist, oder ob nur dyslektischen Schülern vorgelesen wird (Frage 6B). Hierzu gab es eine klare Antwort. Von allen befragten Lehrern wurde gesagt, dass sie dies für den Klassenunterricht anwenden.

Auf die Frage, wie dieses Vorlesen in den Unterricht implementiert wird, wurde wie folgt geantwortet (6C). Ein Lehrer sagte, dass in seinem Unterricht Aufgaben, Antworten, Texte

und Literatur vorgelesen werden. Von einem anderen Lehrer wurde einfach geantwortet „mit Geduld“. Auch wurde einmal gesagt, dass beim Vorlesen manchmal pausiert wird, damit einiges erklärt werden kann. Beim Vorlesen werden von einem Lehrer auch Kenntnisse von anderen Sprachen verwendet und werden wichtige Wörter betont. Ein Lehrer sagt, dass er es auf viele Weisen verwendet, wie zum Beispiel das Vorlesen von Texten wozu Fragen gemacht werden. Auch ist ausgefüllt worden, dass Schüler vorlesen.

Dann wurde gefragt wie oft technische auditive Unterstützung verwendet wird (als Beispiel wurden dazu Hörbücher und Vorleseprogramme mit dem Rechner erwähnt (Frage 6D)). Auch hier sollte wieder gewählt werden aus nie, selten, manchmal, oft oder immer. Aus der Umfrage stellte sich heraus, dass von 20% der Befragten nie derartige auditive Unterstützung verwendet wird. Mit 40% bildet die manchmal-Gruppe die größte Gruppe. Nur 20% benützen diese Technik oft.



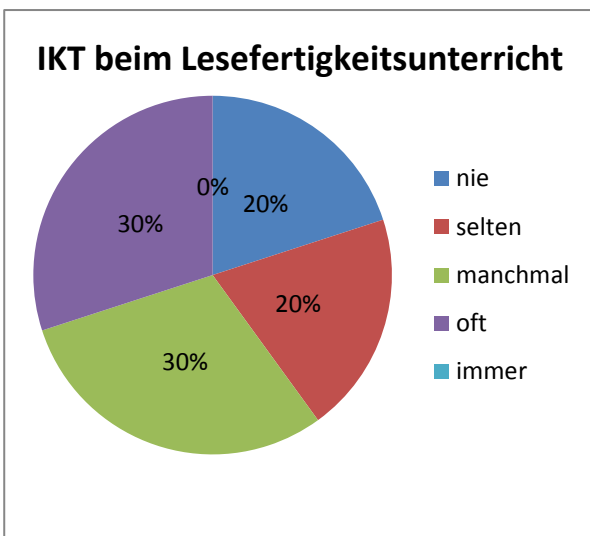
Nachher wurde gefragt, ob sie diese Unterstützungsmittel für den Klassenunterricht verwenden, oder nur für die dyslektischen Schüler (Frage 6E). Hier wurde, von allen Lehrern, die diese technischen auditiven Unterstützungsmittel verwenden, gesagt, dass sie diese für den Klassenunterricht verwenden.

Als gefragt wurde, wie sie die technischen auditiven Unterstützungsmittel im Unterricht verwenden, wurde folgendes gesagt (Frage 6F). Ein Lehrer verwendet sie nur bei Hör- und Vorlese-Übungen. Auch wurde von einem Lehrer erklärt welche Materialien er verwendet, nämlich die CD als Unterrichtsmethode, Hörprüfungen und Musik. Auch drei andere Lehrer

sagen, dass sie die CDs als Unterrichtsmethode verwenden. Ein Lehrer sagt, dass er auch noch Filme verwendet worin den Text buchstäblich verwendet wird.

2.2.7 Informations- und Kommunikationstechnologie im Lesefertigkeitsunterricht

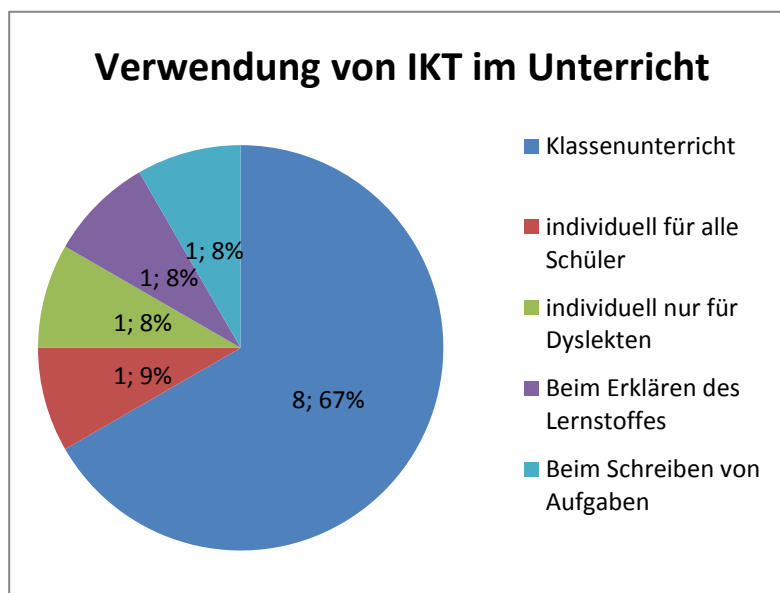
Im Forschungsbericht wurde schon beschrieben wie man IKT beim Lesefertigkeitsunterricht verwenden kann. Verwenden Lehrer diese Technologie aber auch?“ (Frage 7A). Gefragt wurde: „Wie oft verwenden sie IKT-Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht? Lehrer sollten dies anhand immer/ oft/ manchmal/ selten/ nie gliedern. Es stellte sich heraus, dass 20% der Befragten nie derartige Technologie im Lesefertigkeitsunterricht verwendet. 20% macht dies nur selten, 30% verwendet sie manchmal und nochmal 30% benützt sie oft.



Bei Frage 7B wurde gefragt, welche Arten der IKT-Unterstützung man verwendet – falls der Lehrer IKT tatsächlich verwendet.

Hierbei wurde ausgefüllt, dass IKT wie folgt verwendet wird (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist): PowerPoint (2), Filme für zum Beispiel das Einleiten von Themen (1), digitales Wörterbuch (3), Youtube (1), E-Pack der Unterrichtsmethode (1), Hörtexte (2), Kurzweil (1), Internet als Quelle für Texte (3) und Active Board (1).

Als gefragt wurde wie sie IKT im Unterricht verwenden, gab es mehrere Antwortmöglichkeiten: beim Klassenunterricht, individuell für alle Schüler, individuell aber nur für Dyslektiker, beim Erklären des Lernstoffes, beim Schreiben von Aufgaben, oder anders (hier konnte man selber ausfüllen, wie man IKT verwendet) (Frage 7C). Hier

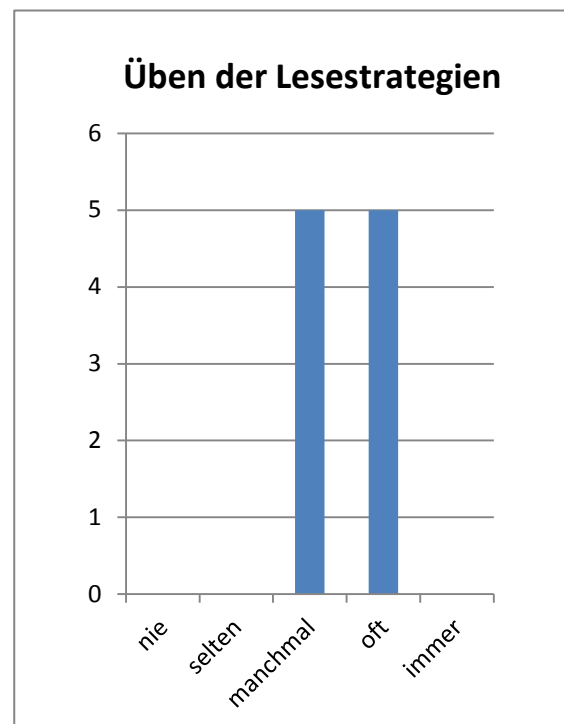


konnte man mehrere Antworten ausfüllen, deswegen gibt es hier mehr als zehn Antworten. Hierbei wurde von 80% der Lehrer ausgefüllt, dass sie IKT beim Klassenunterricht verwenden.

2.2.8 Lesestrategien

Als Frage 8A der Umfrage wurde gestellt: „Wie oft üben Sie (neue) Lesestrategien mit den Schülern?“. Hierbei gab es wieder die Möglichkeiten nie/ selten/ manchmal/ oft/ immer. Hierzu sagte 50% der Befragten, dass sie oft Lesestrategien üben. Von den anderen 50% wurde ausgefüllt, dass sie dies manchmal machen.

Anschließend wurde gefragt, welche Lesestrategien mit den Schülern geübt werden (Frage 8; die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist). Hierbei werden die folgenden Lesestrategien ausgefüllt (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist): orientierendes Lesen (1), Scannen (4), Haupt- und Nebenthemen trennen (1), Hauptsatz des Absatzes entdecken (5), zuerst die Fragen lesen



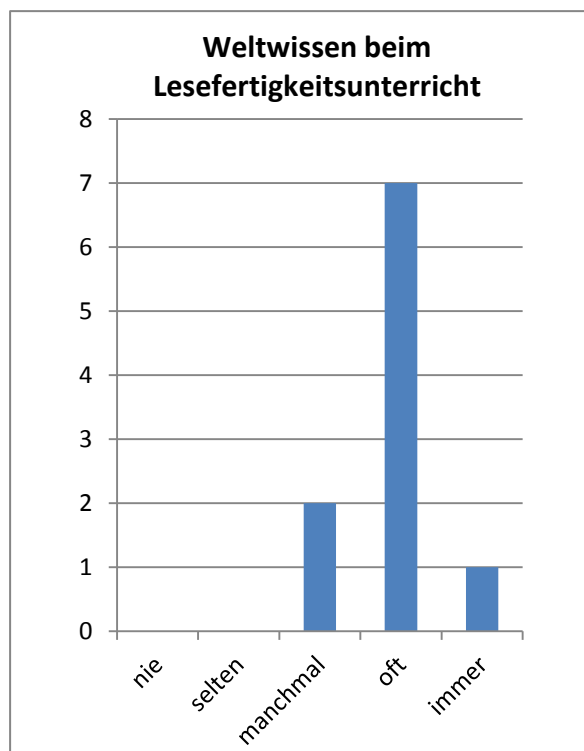
und nachher den Text lesen (3), Bottom-Up statt Top-Down (2), Beachten der Signalwörter (8), Informationen des Titels(4), zuerst nur die Frage lesen ohne die Antwortmöglichkeiten (2), wo kann man die Antwort finden? (1), Lesen von dem ersten und letzten Satz jedes Absatzes (4), globales und fokussiertes Lesen (5), Verwenden von Kenntnissen von anderen Sprachen (1), Raten von Wörtern (1), Verwenden von Weltwissen und voraussagendes Lesen (1).

Die Lehrer wurden gefragt, falls sie keine Lesestrategien üben, wieso sie dies nicht machen (Frage 8C). Obwohl alle Lehrer ausgefüllt haben Lesestrategien im Unterricht zu üben, wurde schon von allen Lehrern, die diese Frage beantwortet haben gesagt, dass sie zu wenig Zeit haben sich mehr mit Lesestrategien zu beschäftigen. Von allen befragten Lehrern hat 30% diese Frage beantwortet.

2.2.9 Verwenden von Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht

Aus der Literatur geht hervor (siehe §1.4.4), wie wichtig es sei beim Lesen auch das Weltwissen einzubeziehen. Wie oft wird dies aber von Lehrern gemacht (Frage 9A)? Aus den Daten der Umfrage geht hervor, dass 70% der Befragten oft das Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht bezieht. Ein Lehrer sagt, dass er dies immer macht und von 20% der Befragten wurde ausgefüllt, dass sie dies nur manchmal machen.

Bei Frage 9B wurde dann gefragt, wie die Lehrer das Weltwissen der Schüler einbeziehen. Hierzu wurden die folgenden Antworten gegeben (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist). Erstens wird gesagt, dass Verknüpfungen gemacht werden zu der Welt der Schüler (2) und anderen Fächern (2). Eine andere Möglichkeit ist zu fragen was sie schon von dem Thema wissen (2), oder anzufangen mit einem kurzen Film (1). Auch Assoziieren mit dem Text wurde als Antwort ausgefüllt (1). Mittels Fragen in Bezug auf das Thema zu stellen wird auch versucht, das Weltwissen der Schüler beim Lesen einzubeziehen (4). Von einem Lehrer wurde gesagt, dass er auch *Mindmaps* herstellen lässt. Zuletzt wird auch viermal das sogenannte *Onderwijsleergesprek* erwähnt.



2.2.10 Eigene Beiträge von den Befragten

Zum Schluss der Umfrage wurden die Lehrer gefragt, wo es noch Möglichkeiten zur Verbesserung gäbe in Bezug auf die Begleitung von dyslektischen Schülern beim deutschen Lesefertigkeitsunterricht (Frage 10; die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist). Hier wurde ausgefüllt, dass es überall noch Möglichkeiten der Verbesserung gibt und alles willkommene Hilfe ist (1). Auch wurde gesagt, dass es hilfreich wäre, wenn es einen Kurs für Lehrer mit Dyslexie als Thema gibt (1). Daneben wurde

ausgefüllt, dass die IKT für individuelle Dyslektiker und Hörbücher verbessert werden sollten (1). Die Gruppen sollten auch kleiner werden, damit es für den Lehrer einfacher wird Schüler individuell zu begleiten (1). Auch wird noch – vielleicht mehr als persönliche Anmerkung – gesagt, dass die Dyslexie-Dossiers mehr verwendet werden sollten, damit man die individuellen Bedürfnisse der dyslektischen Schüler besser beachten kann (1).

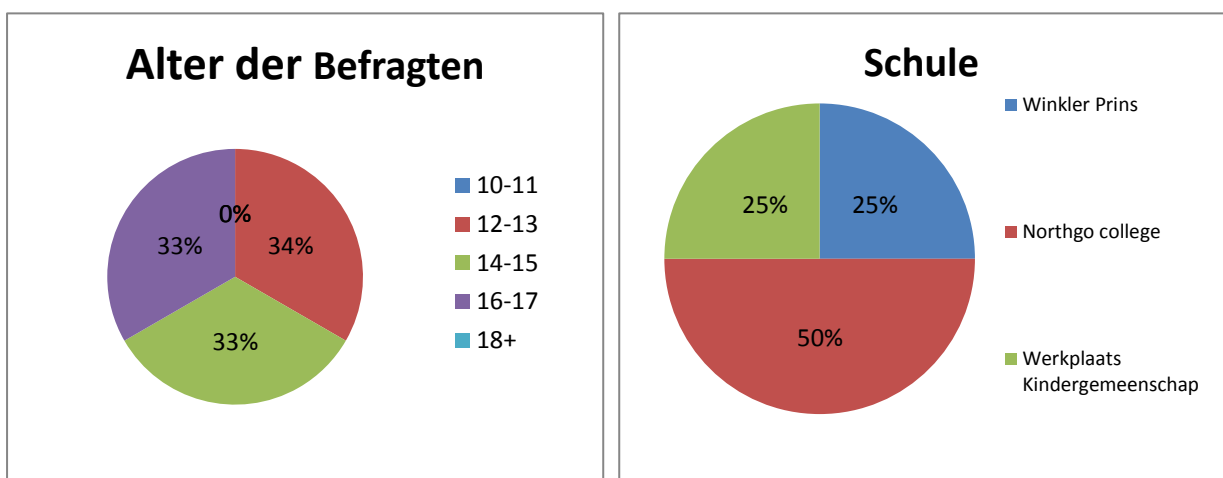
2.3 Welche Unterstützung wird dyslektischen Schülern und Schülerinnen in Bezug auf Lesefertigkeit geboten?

In diesen Paragrafen werden die Antworten, die die dyslektischen Schüler bei der Umfrage ausgefüllt haben, besprochen. Die von den Lehrern gegebenen Antworten sind in den vorherigen Paragrafen besprochen worden.

2.3.1 Allgemeine Informationen zu den befragten Schülern und Schülerinnen

Ehe die genauen Ergebnisse der Schülerumfrage besprochen werden, werden hier erst einige allgemeine Anmerkungen zu den Ergebnissen gemacht.

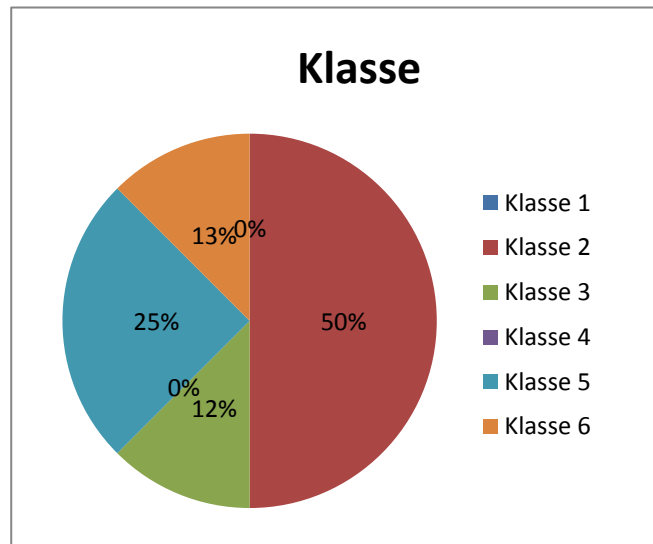
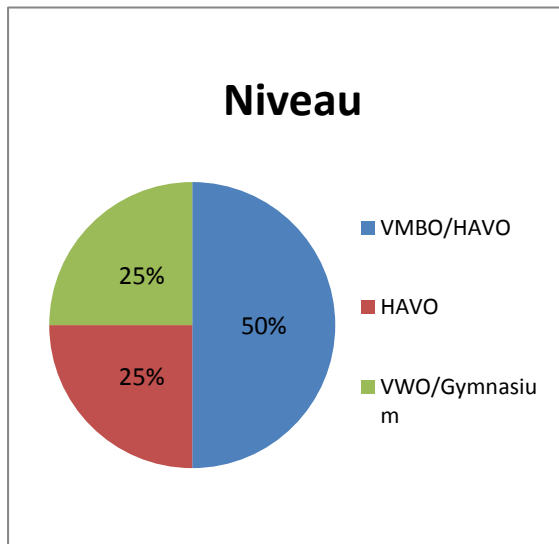
Die Umfrage ist von sechs Schülern und zwei Schülerinnen ausgefüllt worden – nachher wird nicht von Schülern und Schülerinnen, sondern von Schülern gesprochen, womit also beide Geschlechter gemeint sind. Es gab noch neun andere Schüler, die auch die Umfrage ausgefüllt haben, aber da sie dies nur teilweise gemacht haben, konnte ich diese Daten nicht für diese Untersuchung verwenden.



Die Schüler sind im Alter von 13 bis zu 17 Jahren. Hierbei waren 34% der Befragten der Gruppe 12-13 Jahre alt. Die Gruppen der 14-15 und 16-17 Jährigen umfassen beide 33% der Befragten. Es gibt also keine Befragten im Alter von 10-11, oder 18 und älter.

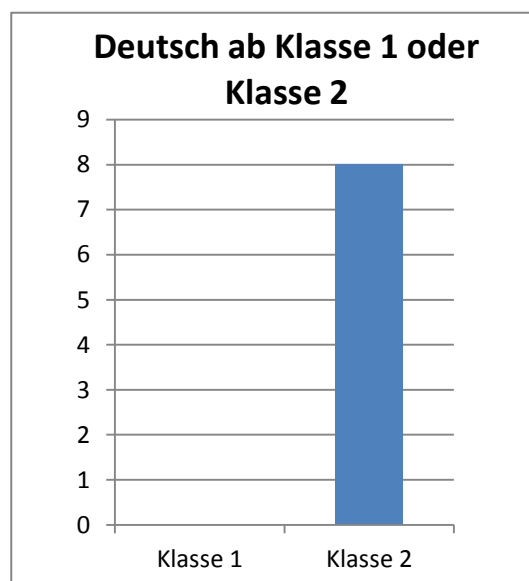
Die Befragten gehen auf drei unterschiedliche Schulen, nämlich: O.S.G. Winkler Prins, Northgo College und De Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke. Die Hälfte der Befragten, nämlich 50%, geht zum Northgo College.

Die befragten Schüler beteiligen sowohl Vmbo/Havo, Havo, als auch Vwo/Gymnasium. Keiner der Befragten beteiligt also nur Vmbo (wobei es also keine Übergangsklasse mit der Kombination Vmbo/Havo ist). Aus den Daten geht hervor, dass die Hälfte der Befragten Vmbo/Havo beteiligt. Ein Viertel besucht die Havo und nochmal ein Viertel Vwo/Gymnasium.



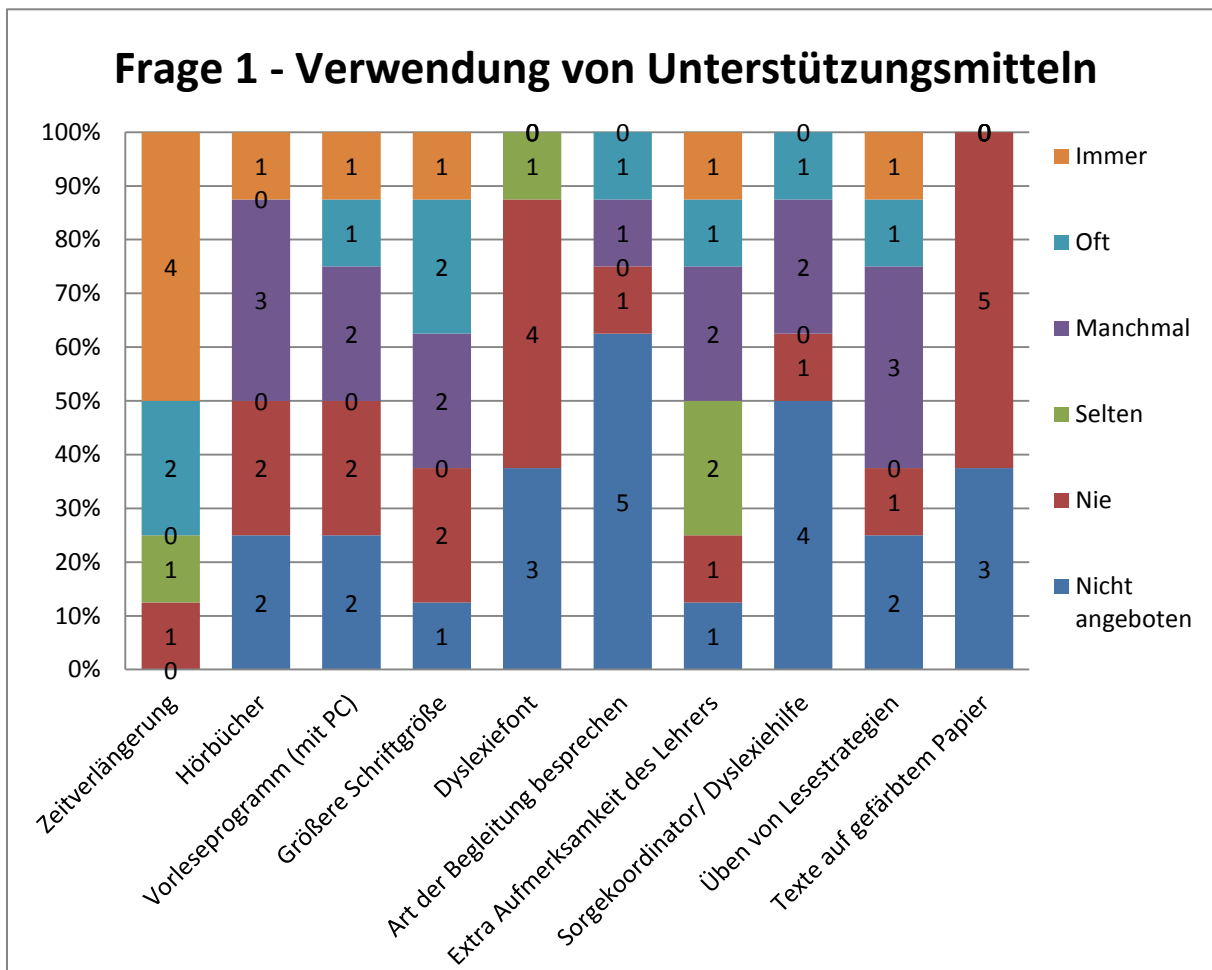
Die Schüler wurden gefragt in welche Klasse sie gehen. Hierbei wird das Schulsystem, wie es in den Niederlanden funktioniert, verwendet. Die Hälfte der Befragten geht in die 2. Klasse und ein Viertel besucht die 5. Klasse.

Auch wurde gefragt, ab welcher Klasse sie Deutschunterricht bekommen haben. Es ist in den Niederlanden üblich, dass dies erst ab Klasse 2 stattfindet. Aus den Daten der Umfrage geht hervor, dass bei allen befragten Schüler ab Klasse 2 Deutsch als Schulfach unterrichtet worden ist.



2.3.2 Hilfsmittel, Unterstützungsmittel und Freistellungen von der Schule aus

Bei der ersten Frage der Umfrage sollten die Schüler ausfüllen wie oft sie die folgenden Unterstützungsmöglichkeiten verwenden: Zeitverlängerung, Hörbücher, Vorleseprogramm (mit PC), größere Schriftgröße Dyslexiefont, Art der Begleitung besprechen, extra Aufmerksamkeit des Lehrers, Sorgekoordinator/ Dyslexiehilfe, Üben von Lesestrategien und Texte auf gefärbtem Papier. Hierbei konnten sie ausfüllen: immer, oft, manchmal, selten, nie, oder nicht angeboten. Da man anhand dieser Kategorisierung keinen Durchschnitt und keine Standardabweichung berechnen kann, habe ich die Kategorien mit Zahlen verbunden: immer-5, oft-4, manchmal-3, selten-2, nie-1, oder nicht angeboten-0.



Aus der Umfrage geht hervor, dass die Hälfte der befragten dyslektischen Schüler immer Zeitverlängerung bei Prüfungen verwendet. Der Durchschnitt ist 3.88 und die Standardabweichung ist 1.45 (nachher wird hinter dem Durchschnitt in Klammern die Zahl der Standardabweichung erwähnt).

Bei einem Viertel der Schulen werden keine Hörbücher angeboten. Nochmal 25% hat sie schon zur Verfügung, verwendet sie allerdings nicht. Nur von einem Schüler werden Hörbücher immer verwendet. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 2.00 (1.66).

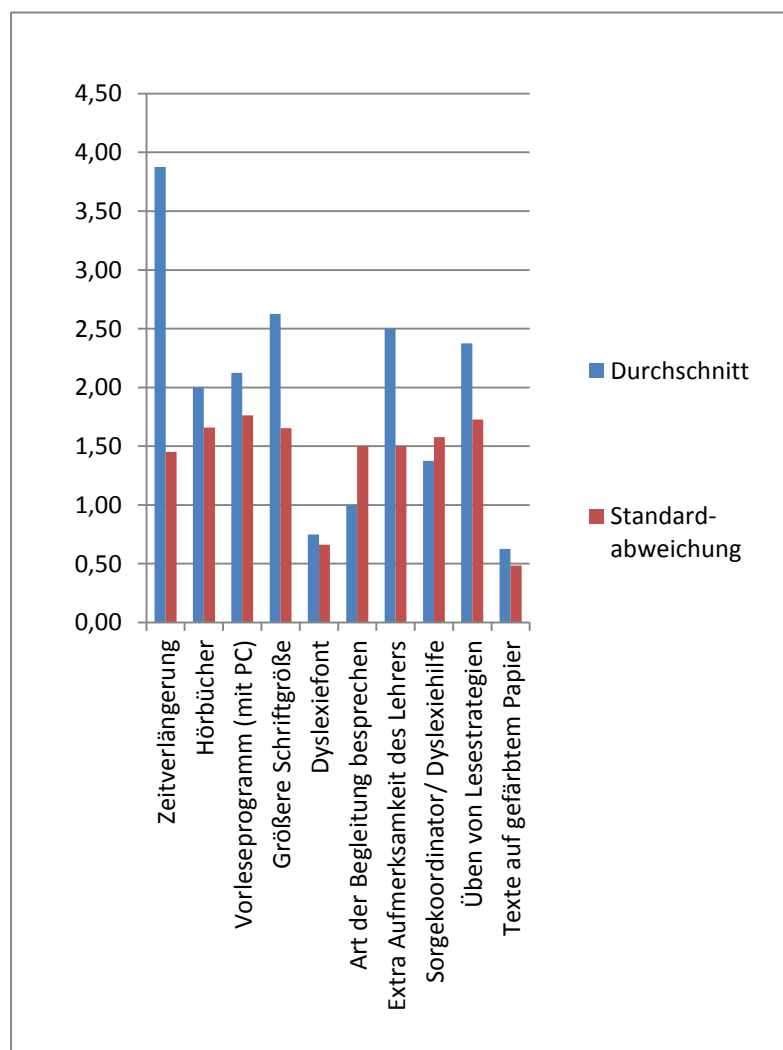
Ein Vorleseprogramm wird durchschnittlich selten (2.13; Standardabweichung 1.76) verwendet. Aus der Umfrage geht auch hervor, dass ein Viertel der Befragten immer oder oft derartige Programme verwenden.

In Bezug auf die Möglichkeit, gedruckte Materialien mit größerer Schriftgröße zu drucken, ist nur „selten“ nicht ausgefüllt worden. Durchschnittlich wurde hier 2.63 (1.65) geantwortet, was selten-manchmal entspricht.

Aus der Umfrage geht hervor, dass nur ein Schüler den Dyslexiefont tatsächlich verwendet, wobei dies dann nur selten ist. Den anderen Schülern wurde diese Art der Unterstützung nie geboten, oder man verwendet sie nicht. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 0.75 (0.66).

Von mehr als die Hälfte der Befragten wurde gesagt, dass ihnen nie die Möglichkeit geboten wird, am Anfang des Schuljahres mit dem Lehrer die Art und Weise der Begleitung zu besprechen. Ein Schüler hat ausgefüllt, dass ihm oft diese Unterstützung geboten wird. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 1.00 (1.50), also nie.

In Bezug auf das Bekommen von extra Aufmerksamkeit des Lehrers sind alle Antwortmöglichkeiten aufgefüllt worden. Durchschnittlich wurde gesagt, dass die Befragten 2.50 (1.50), also selten-manchmal, extra Aufmerksamkeit bekommen.



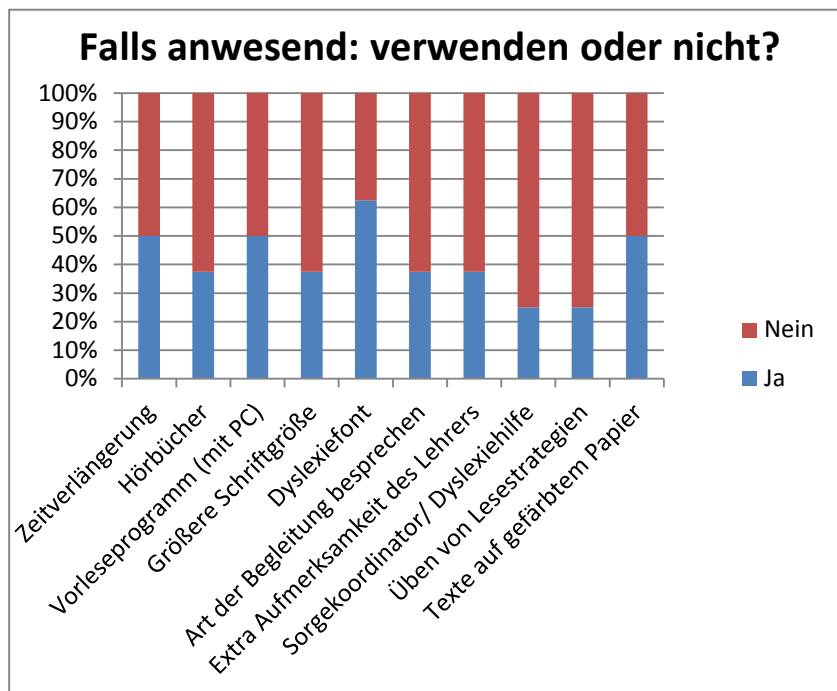
In Bezug auf den Sorgekoordinator oder Dyslexiehilfe wird von 50% der Befragten gesagt, dass dies nicht angeboten wird. Ein Viertel der Schüler hat ausgefüllt, dass sie diese Art von Unterstützung manchmal verwenden. Durchschnittlich ist 1.38 (1.58) geantwortet worden.

Von einem Viertel der Schüler wird gesagt, dass das Üben von Lesestrategien nicht angeboten wird. Nur bei einem Schüler wird dies immer beim Lesefertigkeitsunterricht gemacht. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 2.38 (1.73), also zwischen manchmal und oft.

Die letzte Teilfrage von Frage 1 handelt von dem Druck auf gefärbtem Papier. Hierzu wurde von 37.5% der Schüler gesagt, dass dies nicht angeboten wird. Von den übrigen 62.5% wurde gesagt, dass es schon angeboten wird, dass sie es aber nie verwenden. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 0.63 (0.48).

Bei der ersten Frage gab es natürlich die Möglichkeit, dass bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten nicht zur Verfügung gestellt werden. Deswegen war die zweite Frage meiner Umfrage, welche dieser Unterstützungsmöglichkeiten (Zeitverlängerung, Hörbücher,

Vorleseprogramm (mit PC), größere Schriftgröße, Dyslexiefont, Art der Begleitung besprechen, extra Aufmerksamkeit des Lehrers, Sorgekoordinator/ Dyslexiehilfe, Üben von Lesestrategien und Texte auf gefärbtem Papier) man verwenden würde falls sie zur Verfügung gestellt werden. Was sofort auffällt

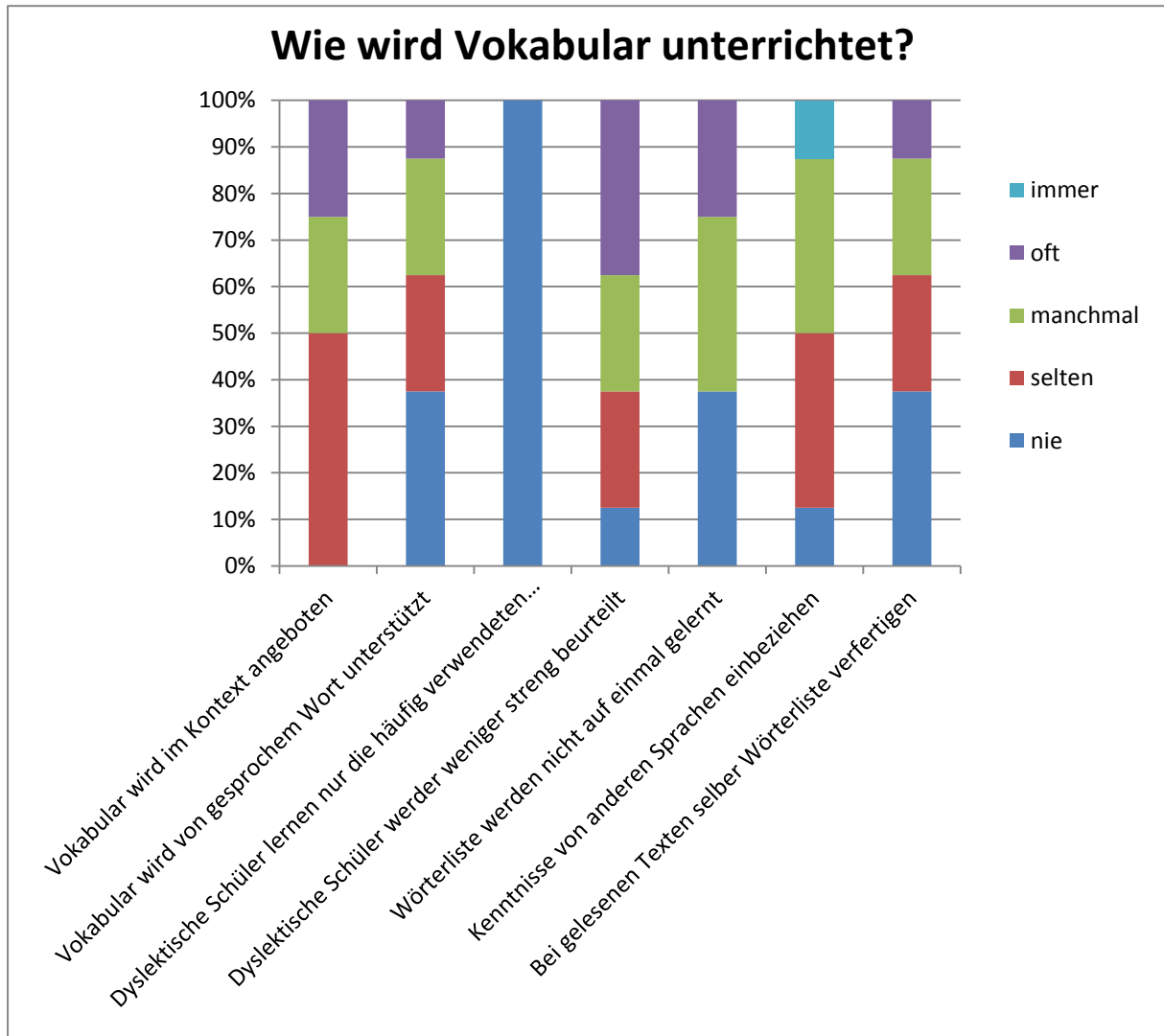


ist, dass niemals von mehr als 62.5% der Schüler gesagt wurde, dass sie eine Unterstützungsmöglichkeit verwenden würden. Was meiner Meinung nach sehr auffallend ist, dass nur 25% der Befragten von der Hilfe eines Sorgekoordinators Gebrauch machen würde.

2.3.3 Vokabular im Deutschunterricht

Bei Frage 3A wurde gefragt, wie oft beim Unterrichten von neuem Vokabular die folgenden Punkte beachtet werden: (1) Vokabular wird im Kontext angeboten, (2) Vokabular wird von

gesprochenem Wort unterstützt, (3) Dyslektische Schüler lernen nur die häufig verwendeten Wörter, (4) Dyslektische Schüler werden weniger streng beurteilt, (5) Wörterliste werden nicht auf einmal gelernt, (6) Kenntnisse von anderen Sprachen einbeziehen und (7) Bei gelesenen Texten selber Wörterliste anfertigen. Gefragt wurde diese anhand der Kategorien immer/ oft/ manchmal/ selten/ nie zu gliedern. Da man anhand dieser Kategorisierung keinen



Durchschnitt und keine Standardabweichung berechnen kann, habe ich die Kategorien mit Zahlen verbunden: immer-5, oft-4, manchmal-3, selten-2 und nie-1.

Aus der Umfrage geht hervor, dass neues Vokabular im Kontext angeboten wird. Wie häufig dies gemacht wird, ist allerdings sehr unterschiedlich. Bei 50% der Schüler wird dies nur selten gemacht und bei 25% schon oft. Durchschnittlich war das Ergebnis 2.75 (0.83).

Daneben wurde klar, dass 37.5% der Schüler niemals das Vokabular mit Unterstützung von gesprochenen Wörtern angeboten wird. Gesprochene Wörter brauchen nicht unbedingt von einem Programm oder einer CD vorgelesen zu werden, auch das selber Vorlesen von dem neuen Vokabular gilt als Unterstützung mit gesprochenem Wort. Mit nur 12.5% ist die „oft-

Gruppe“ die Gruppe, wobei diese Art von Unterstützung am häufigsten verwendet wird. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 2.13 (1.05).

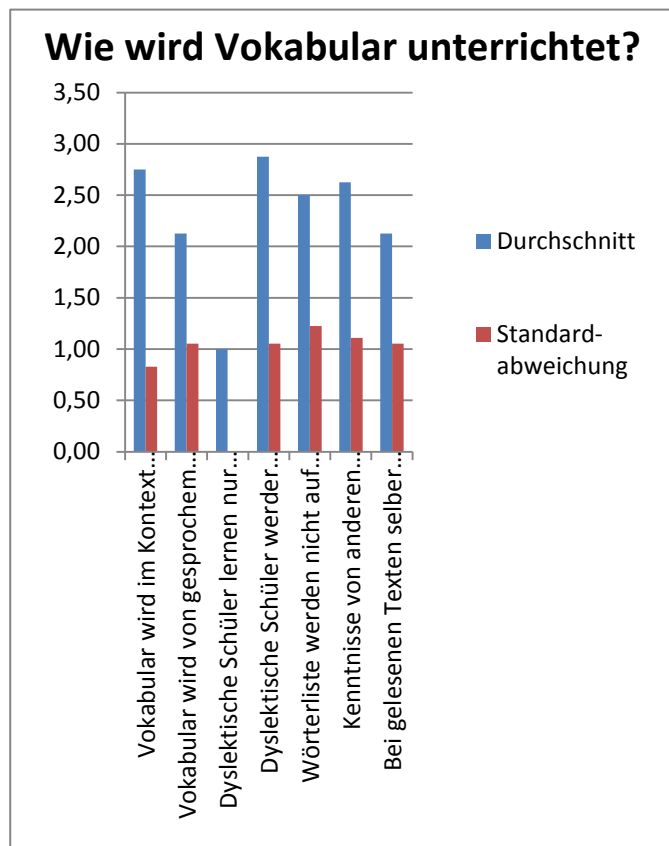
Auch geht aus den Daten hervor, dass die dyslektischen Schüler niemals weniger Wörter lernen sollten. Alle Befragten haben bei dieser Frage also „nie“ aufgeführt. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist also 1.00 (0.00).

Von 37.5% der befragten Lehrer wird gesagt, dass sie in Bezug auf Fehler der Buchstabierung oft weniger streng beurteilt werden als nicht-dyslektische Schüler. Von einem Schüler wurde gesagt, dass er nie weniger streng beurteilt wird. Durchschnittlich wurde 2.88 (1.05) geantwortet, was sagt, dass sie oft weniger streng beurteilt werden.

In Bezug auf das geteilte Lernen von den Wörterlisten wird von 37.5% der Befragten gesagt, dass sie die Wörterliste auf einmal lernen sollten. Auch füllte 37.5% aus, dass sie die Wörterliste schon manchmal geteilt lernen. Der Durchschnitt in Bezug auf diese Frage ist 2.50 (1.22).

Aus der Untersuchung geht hervor, dass 12.5% der Befragten nie die Kenntnisse von anderen Sprachen beim Lernen des Vokabulars einbezieht und 37.5% macht dies nur selten. Glücklicherweise wird dies bei 12.5% der Schüler immer gemacht. Durchschnittlich wird dies 2.63 (2.11) gemacht, dies heißt also manchmal.

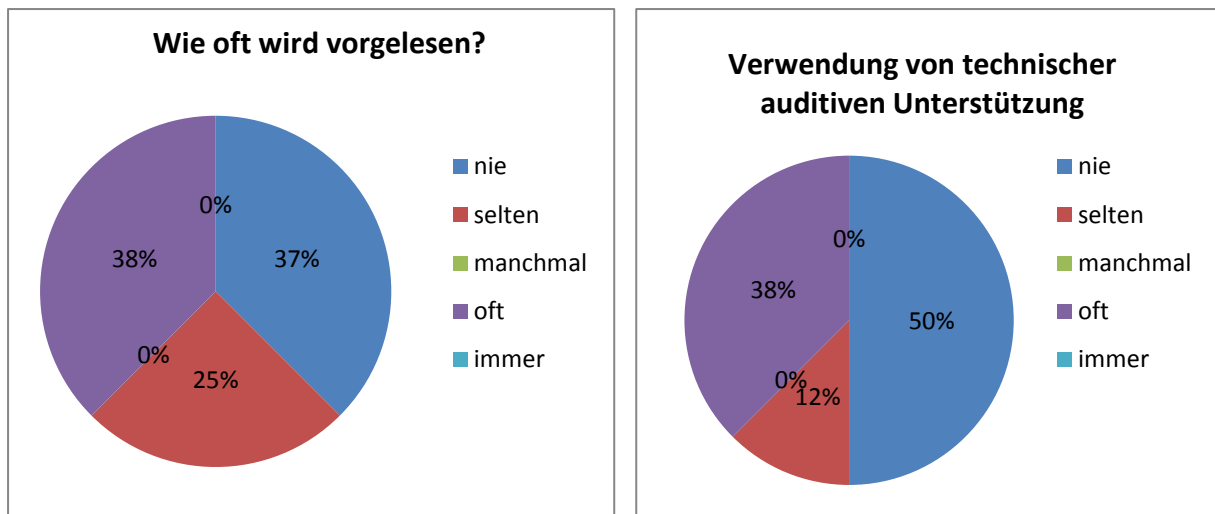
Durchschnittlich wird nur selten (2.13; Standardabweichung 1.05) von den Schülern eine Wörterliste beim Lesen verfertigt. 37.5% der Befragten macht dies nie und nur ein Schüler macht dies oft.



2.3.4 Auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht

Die Schüler wurden gefragt, wie oft sie beim Lesefertigkeitsunterricht auditive Unterstützung verwenden. Hierbei wurden auditive Unterstützung wobei man technische Hilfsmittel (wie Hörbücher) verwendet und auditive Unterstützung mittels Vorlesen unterschieden. Gefragt wurde diese wieder anhand immer/ oft/ manchmal/ selten/ nie zu gliedern.

Der erste Teil dieser Frage war: „Wie oft verwendest du während des Unterrichts auditive Unterstützung mittels Vorlesen (es gilt auch wenn Schüler vorlesen)?“ (Frage 4A). Aus den Daten geht hervor, dass bei 25% der Schüler nur selten vorgelesen wird. Von 37% wird sogar



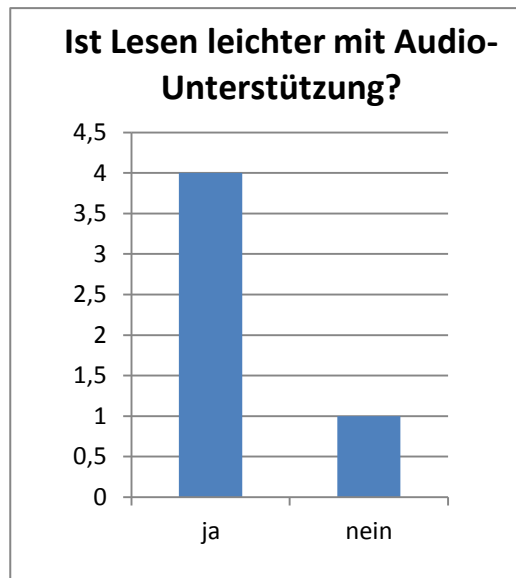
gesagt, dass im Lesefertigkeitsunterricht nie vorgelesen wird.

Danach wurde gefragt wie oft technische auditive Unterstützung verwendet wird (als Beispiel wurden dazu Hörbücher und Vorleseprogramme mit dem Rechner erwähnt (Frage 4B)). Auch hier sollte wieder Wahl getroffen werden aus nie, selten, manchmal, oft oder immer. Aus der Umfrage stellte sich heraus, dass bei 50% der Befragten nie derartige auditive Unterstützung im Unterricht verwendet wird. Bei 12% wird diese Art der Unterstützung nur selten benützt und 38% verwendet sie oft.

Gefragt wurde, falls auditive Unterstützung verwendet wird (wobei sowohl Technische als Nicht-Technische meint ist), ob die Schüler dann auch mit dem Text mitlesen oder nicht (Frage 4C)? Hierzu hat 62.5% gesagt, dass sie mit der Audio-Unterstützung mitlesen.



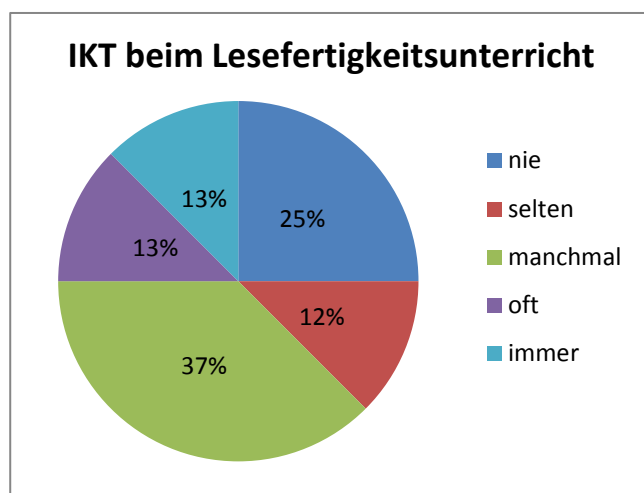
Nachher wurde bei Frage 4D gefragt, ob die Schüler (die bei Frage 4C ausgefüllt haben, dass sie mitlesen) meinen, dass das Lesen leichter ist als wenn man liest ohne auditive Unterstützung? Diese Frage wurde von den 80% der Schüler, die mit auditiver Unterstützung mitliest, mit „ja“ beantwortet. Nur 20% meint, dass das Mitlesen mit Audio-Unterstützung nicht leichter ist als Lesen ohne diese Unterstützung.



Als bei 4E gefragt wurde, wieso sie meinen, dass Lesen auf diese Weise leichter ist, gab es die folgenden Antworten (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist): da man sich mit Audio-Unterstützung weniger ablenken lässt und damit mehr fokussiert ist (1); da man jetzt weiß, wie ein Wort ausgesprochen wird und dadurch manchmal die Bedeutung besser erkennen kann (1); da man dann keine Fehler beim Lesen machen kann (1) und da man auf diese Weise fließender lesen kann (1).

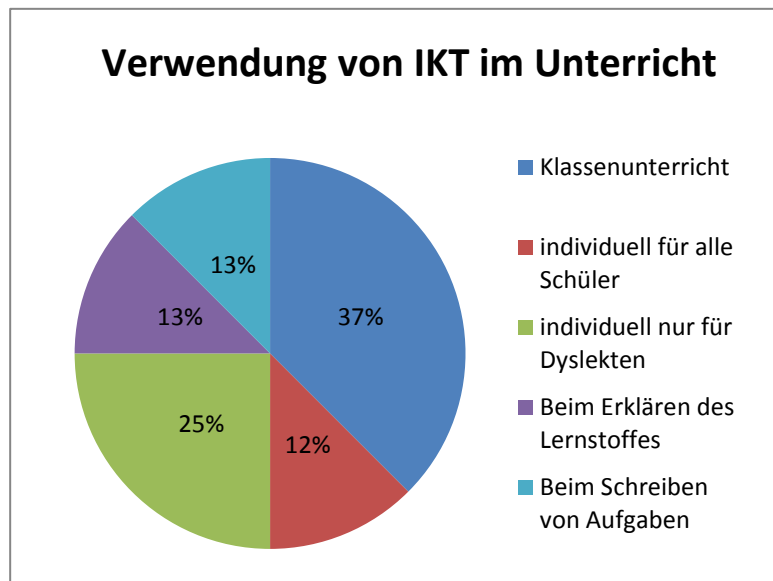
2.3.5 Informations- und Kommunikationstechnologie im Lesefertigkeitsunterricht

Im Forschungsbericht wurde beschrieben wie man IKT beim Lesefertigkeitsunterricht verwenden kann. Verwenden Lehrer diese Technologie aber auch?“ (Frage 5A). Gefragt wurde: „Wie oft wird IKT-Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht benützt? Die Schüler sollten dies anhand der Kategorien immer/ oft/ manchmal/ selten/ nie gliedern. Es stellte sich heraus, dass bei 25% der Befragten nie derartige Technologie im Lesefertigkeitsunterricht verwendet wird. Bei 12% werden diese Techniken nur selten benützt und 37% verwendet sie manchmal.



Bei Frage 5B wurde gefragt welche Arten der IKT-Unterstützung verwendet werden – falls der Lehrer IKT tatsächlich verwendet. Hierbei wurde ausgefüllt, dass IKT wie folgt verwendet wird (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist): Filme (1), digitales Wörterbuch (1), Kurzweil (was von dem Schüler als „koertswijl“ geschrieben wurde (1)), Hörtexte (1), Vorleseprogramme mit dem Rechner (3) und Smart-Board (1).

Als gefragt wurde wie sie IKT im Unterricht verwenden, gab es mehrere Antwortmöglichkeiten: beim Klassenunterricht, individuell für alle Schüler, individuell aber nur für Dyslektiker, beim erklären des Lernstoffes, beim Schreiben von Aufgaben, oder anders (hier konnte man selber ausfüllen, wie man IKT verwendet) (Frage 5C). Hierbei wurde von 37% der Schüler ausgefüllt, dass sie IKT beim Klassenunterricht verwenden. Bei einem Viertel wird es individuell für die dyslektischen Schüler verwendet.



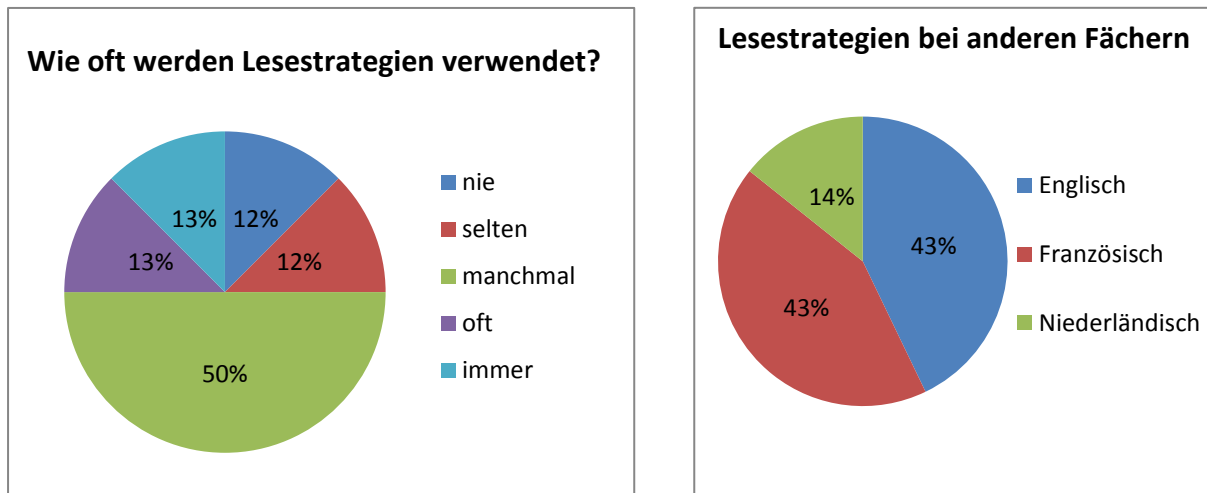
2.3.6 Lesestrategien

Als Frage 6A der Umfrage wurde gestellt: „Wie oft übst du (neue) Lesestrategien beim Lesefertigkeitsunterrichts des Schulfaches Deutsch?“. Hierbei gab es wieder die Möglichkeiten nie/ selten/ manchmal/ oft/ immer. Hierzu sagte 50% der Befragten, dass sie manchmal Lesestrategien üben. Die übrigen 50% sind gleich verteilt zwischen den vier anderen Kategorien.

Nachher wurde gefragt, welche Lesestrategien mit den Schülern geübt werden (Frage 6B). Hierbei werden die folgenden Lesestrategien ausgefüllt (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist): zuerst die Fragen lesen und nachher der Text lesen (1), wie man mit unterschiedlichen Frageformen umgehen sollte (1), Lesen des Titels und der Zwischenüberschriften (1). Daneben wurde auch von zwei Schülern „alles“ ausgefüllt

und ein Schüler hat „Teile des Buches“ ausgefüllt. Da dies nicht spezifiziert wird, kann ich hierzu leider keine Aussagen zu machen.

Bei Frage 6C wurde die Schüler gefragt, falls sie bei Deutsch keine Lesestrategien üben,

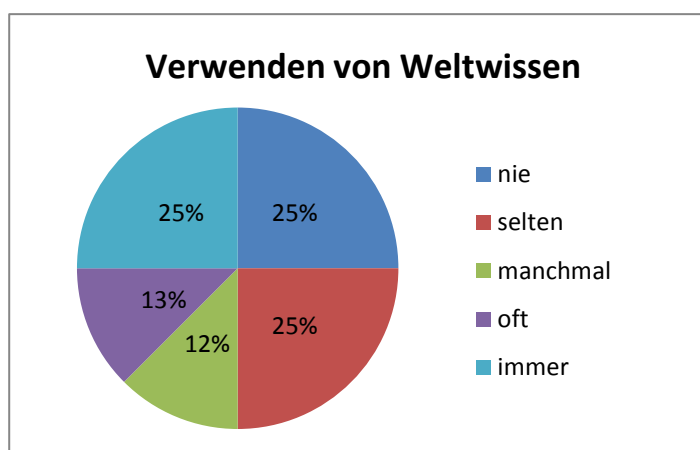


ob dies bei anderen Fächern gemacht wird. Hier wurde von dem Schüler, der nie Lesestrategien bei Deutsch übt, ausgefüllt, dass er nur in Klasse 1 beim Schulfach Niederländisch Lesestrategien geübt hat. Die anderen Befragten, die auch bei Deutsch Lesestrategien üben, machen dies auch noch bei anderen Sprachen (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist), nämlich: Englisch (3), Französisch (3) und Niederländisch (1).

2.3.7 Verwenden von Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht

Aus der Literatur geht hervor (siehe §1.4.4), wie wichtig es sei beim Lesen auch das Weltwissen einzubeziehen. Wie oft werden (dyslektische) Schüler aber gefragt dies zu machen (Frage 7A)? Aus den Daten der Umfrage geht hervor, dass 25% der Befragten immer das Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht bezieht. Allerdings wurde auch von einem Viertel gesagt, dass beim Lesefertigkeitsunterricht nie das Weltwissen einbezogen wird.

Bei Frage 7B wurde dann gefragt,



wie der Lehrer die Schüler das Weltwissen einbeziehen lässt? Hierzu wurde geantwortet (die Zahl, die zwischen Klammern steht, zeigt wie oft dies ausgefüllt worden ist), dass der Lehrer einfach das Thema des Textes wiederholt (1). Auch ist ausgefüllt worden, dass er einige Fragen zum Thema des Textes stellt (3), oder er fragt was den Text bedeutet (1).

3 Verbindung zwischen Theorie und Unterrichtspraxis: Wie verhalten die Aussagen der Lehrer und Schüler sich zueinander und zur Literatur?

Im vorherigen Kapitel ist beschrieben worden, wie von Lehrern und Schülern in der Praxis mit bestimmten Hilfsmitteln und Unterstützungsmethoden gearbeitet wird. Vielerlei Fragen sind vorgelegt worden, wie zum Beispiel: welche Unterstützungsmittel und Unterstützungsmethoden werden von der Schule angeboten werden und wie oft werden diese verwendet? In dieses Kapitel wird interpretiert, wie die Theorie sich zur Praxis verhält.

Die Lehrer und Schüler, die die Umfragen ausgefüllt haben, gehören nicht alle zu den gleichen Schulen. Es ist also möglich, dass die eine Gruppe sagt, dass sie etwas öfter anbieten, als die andere Gruppe meint, dass es angeboten wird. Man kann die Daten also nicht eins zu eins mit einander vergleichen, aber man kann trotzdem eine Idee bekommen, wie Angebot und Nachfrage sich zu einander verhalten.

Außerdem sollte bemerkt werden, dass die Gültigkeit der Umfragen nicht sehr groß ist. Der Grund dieser geringen Gültigkeit liegt darin, dass nur wenig Lehrer und dyslektische Schüler, beziehungsweise zehn und acht, die Umfragen ausgefüllt haben. Beim Lesen der Interpretation dieser Untersuchung sollte man sich dessen bewusst sein. Anhand dieser Daten hat man zwar einen Eindruck der Unterrichtspraxis, aber man kann keine gültigen Schlussfolgerungen ziehen. Damit kann ich leider die Antwort der Hauptfrage dieser Untersuchung nicht richtig untermauern.

Dazu sollte gesagt werden, dass die Schüler- und Lehrerumfrage nicht identisch sind. Die Fragen sind einander sehr ähnlich, aber die Lehrerumfrage ist ausführlicher. Man kann die beiden Umfragen also nicht eins zu eins mit einander vergleichen. Die Ergebnisse der Umfragen sind pro (Teil-)Frage gegliedert. Hierbei wird pro Frage erst die Schlussfolgerung der Lehrerumfrage gezogen, dann folgt die Schlussfolgerung der Schülerumfrage, nachher werden die – falls möglich – mit einander verglichen und zum Schluss wird dann Bezug genommen auf die Literatur .

3.1.1 Prüfungszeitverlängerung

Erstens wird klar, dass 100% der Lehrer den dyslektischen Schülern die Möglichkeit geben, mehr Zeit für die Prüfungen zu verwenden. Wie aus der Literatur hervorgeht ist es für die dyslektischen Schüler ganz wichtig, dass sie die Möglichkeit haben, extra Zeit in der Prüfung zu haben. Diese Schüler brauchen leider mehr Zeit beim Lesen der Aufgaben, also haben sie,

auch laut des Staates³³, Recht auf Prüfungszeitverlängerung. Sie brauchen diese extra Zeit vielleicht nicht immer, aber die Möglichkeit sollte es schon geben.

Aus der Umfrage geht hervor, dass die Hälfte der befragten dyslektischen Schüler diese Zeitverlängerung auch tatsächlich immer bei Prüfungen verwendet. Nur ein Schüler verwendet diese Art der Unterstützung nie, obwohl sie angeboten wird.

Man kann also schließen, dass diese Art der Unterstützung öfter angeboten wird, als dass sie verwendet wird. Dies ist meiner Meinung nach auch wie es sein sollte. Schüler sollten die Möglichkeit haben, aber falls es nicht notwendig ist, sollten sie es ohne die Unterstützung machen (in der Realität ist diese Unterstützung ja auch nicht (immer) vorhanden).

Man kann also schließen, dass Prüfungszeitverlängerung in der Praxis genau so angeboten wird, wie laut der Literatur vorgeschrieben ist – nämlich immer. Im Allgemeinen kann man sagen, dass Schüler diese Zeit auch brauchen, da sie von fast allen befragten Schülern verwendet wird.

3.1.2 Hörbücher

Nur 20% der befragten Lehrer verwendet Hörbücher im Unterricht. 50% der Befragten hat gar keine Hörbücher zur Verfügung.

Die Schüler haben ausgefüllt, dass bei einem Viertel der Schulen keine Hörbücher angeboten werden. Nochmal 25% hat sie schon zur Verfügung, verwendet sie allerdings nicht. Die übrigen 50% der befragten Schüler verwendet sie manchmal oder immer.

Man kann interpretieren, dass Schüler öfter Hörbücher verwenden als Lehrer. Dies könnte man dadurch erklären, dass Schüler selbständig Bücher lesen sollten, was sie dann mit einem Hörbuch machen können. Ob dies auch tatsächlich der Grund dieses Unterschiedes ist, weiß ich aber nicht mit Sicherheit.

Aus der Literatur geht hervor, siehe §1.4.6, wie hilfreich diese Art von Unterstützung sein kann. Da diese Bücher ziemlich teuer sind, kann ich mir denken, dass sie nicht in großen Mengen anwesend sind, allerdings sollte es trotzdem pro Schule einige Hörbücher geben. Falls bei allen Schulen Hörbücher anwesend sind, wird das Lesen eines Buches für die dyslektischen Schüler leichter (laut der Theorie und meiner eigenen Erfahrungen).

³³ www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wanneer-kan-ik-op-aangepaste-wijze-examen-doen-in-het-voortgezet-onderwijs.html. (1.7.2012)

3.1.3 Vorleseprogramme

Ein Vorleseprogramm wird durchschnittlich selten von Lehrern verwendet. Von 60% der befragten Lehrer wird ein derartiges Programm verwendet.

Auffallend ist dabei, dass 50% der Schüler derartige Programme verwendet. Aber auch aus der Schülerumfrage geht hervor, dass diese Art der Unterstützung nur selten verwendet wird.

Man kann schließen, dass die Programme von sowohl Schülern als Lehrern mehr oder weniger gleichviel verwendet werden. Ich bin der Meinung, dass es gut ist, dass sie mehr von Lehrern als von Schülern verwendet werden. Da Lehrer sie verwenden, bekommen die Schüler sowieso den *input* mit zusätzlichen Folgen, aber die Schüler werden nicht abhängig von dieser Unterstützung, dadurch, dass sie auch ohne diese Programme funktionieren können. Meiner Meinung nach, gibt es also in der Praxis eine Bilanz.

Auch hier kann man wieder auf die Literatur (§1.4.1 und §1.4.6) hinweisen, worin gesagt wird, dass dieses Hilfsmittel das phonemische Bewusstsein unterstützt.

3.1.4 Größere Schriftgröße

Aus der Lehrerumfrage geht hervor, dass die befragten Lehrer durchschnittlich manchmal-/oft dyslektischen Schülern die Möglichkeit bieten, dass gedruckte Materialien mit größerer Schriftgröße gedruckt werden. Von Schülern ist ausgefüllt worden, dass diese Art der Unterstützung selten-manchmal verwendet wird.

Interpretiert werden kann, dass diese Art der Unterstützung öfter angeboten wird, als dass sie verwendet wird. Dies ist meiner Meinung nach auch wie es sein sollte. Schüler sollten die Möglichkeit haben, aber falls es nicht notwendig ist, sollten sie es ohne die Unterstützung machen (in der Realität ist diese Unterstützung ja auch nicht (immer) vorhanden).

Wissenschaftler sind sich in Bezug auf die Unterbauung der These, dass es dyslektischen Schülern hilft statt Schriftgröße 12, Schriftgröße 14 oder 16 zu verwenden, nicht einig. Einerseits wird gesagt, dass es Schülern helfen könnte. Andererseits wird allerdings gesagt, dass diese Unterstützungsmethode nicht für dyslektische Schüler, sondern für alte Menschen geeignet ist. Aus den Daten der Umfragen geht hervor, dass auch die Lehrer und Schüler sich nicht einig sind in Bezug auf die Effektivität dieser Theorie. Nicht von allen Lehrern und Schülern wird diese Art der Unterstützung gleichviel verwendet. Für weitere Informationen in Bezug auf diese Art der Unterstützung siehe §1.5.8.

3.1.5 Der Dyslexie-Font

Aus der Lehrerumfrage geht hervor, dass der Dyslexie-Font durchschnittlich fast nie angeboten wird. Wieso diese Möglichkeit fast nie (Durchschnitt 1.10) angeboten wird, ist nicht untersucht worden, aber es könnte eine Rolle spielen, dass diese Art der Unterstützung relativ neu ist und damit noch nicht wirklich bekannt (dies ist nur eine Annahme).

Aus den Daten der dyslektischen Schüler geht hervor, dass der Dyslexie-Font durchschnittlich nie verwendet wird (0.75). Dies hat unter anderem damit zu tun, dass fast 40% der Schüler diese Art der Unterstützung nicht angeboten wird.

Auffallend ist, dass diese Art der Unterstützung fast nie verwendet wird. Einerseits wird sie nicht angeboten, aber andererseits wird sie – falls angeboten – auch nur sporadisch verwendet. Hierzu kann es mehrere Gründe geben, wie zum Beispiel, dass der Dyslexie-Font relativ neu ist. Ein anderer Grund könnte sein, dass es für Lehrer ziemlich viel Arbeit ist, alle Texte in diesen Font zu drücken. Falls der Grund ist, dass der Font zu teuer sein sollte, bin ich der Meinung, dass der Font eine gute Investierung ist. Man kann pro Schulgebäude ein Programm kaufen für €775,-³⁴, alle Lehrer können dann dieses Programm für Texte und Prüfungen verwenden. Es kostet nur wenig Mühe einen Text, oder eine Prüfung, für die dyslektischen Schüler in dieser Schrift zu drucken. Falls man alle Texte in diesem Font druckt ist es arbeitsintensiv, aber es würde schon helfen, wenn nur die Prüfungen in diesem Font gedruckt werden.

Da dieser Font relativ neu ist, sind hierzu nur wenige Informationen in der Literatur zu finden. Der Hersteller hat zwar ausführlich begründet, wieso der Font aussieht wie er aussieht, aber wissenschaftliche Untersuchungen in Bezug auf die Auswirkungen des Fonts, gibt es kaum. Einige Informationen zu dieser Art der Unterstützung kann man in §1.3 finden.

3.1.6 Art der Begleitung besprechen

Durchschnittlich bespricht der Lehrer am Anfang des Jahres manchmal mit den dyslektischen Schülern wie er sie am besten begleiten kann. Es gibt aber noch 20% bei denen dies nie besprochen wird.

Von 75% der befragten Schüler ist ausgefüllt worden, dass Lehrer ihnen nie die Möglichkeit geboten haben, am Anfang des Schuljahres die Art der Begleitung zu besprechen. Ich bin der Meinung, dass dieser Prozentsatz dramatisch hoch ist.

³⁴ www.lexima.nl/algemeen/lettertype-dyslexie/product/lt-dyslexie-vo-school. (25.6.2012)

Die Daten der Lehrer- und Schülerumfragen zeigen eine ganz andere Situation. Laut den Lehrern wird ein derartiges Gespräch von 80% angeboten, aber die Schüler meinen, dass dies nur in 25% der Situationen der Fall sei. Hier gibt es also noch viele Möglichkeiten zur Verbesserung. Ich frage mich, wie diese Lehrer die dyslektischen Schüler begleiten. Meiner Meinung nach kann man sie nicht wirklich begleiten, wenn man nicht weiß, was sie brauchen.

Aus der Literatur geht hervor, dass es sehr wichtig ist die Begleitung zu vereinbaren (Kersbergen et al. 2010). Der Schüler kann schon seine Schwächen mit dem Dyslexie-Koordinator besprechen, dies bedeutet allerdings nicht, dass der Lehrer nachher auch die Schwächen des Schülers versteht. Aber, wenn man nicht weiß, welche Schwächen ein Schüler hat, kann man ihm natürlich nicht richtig helfen. Dies kann in der Unterrichtspraxis also noch verbessert werden.

3.1.7 Extra Aufmerksamkeit des Lehrers

Alle Lehrer schenken dyslektischen Schülern mehr oder weniger zusätzliche Aufmerksamkeit. Durchschnittlich wird dies manchmal-oft gemacht.

Aus der Schülerumfrage geht hervor, dass die Befragten durchschnittlich 2.50, also selten-manchmal, extra Aufmerksamkeit bekommen. Leider bekommen 25% der Befragten, nach eigener Angabe, keine extra Aufmerksamkeit des Lehrers.

Lehrer sind also der Meinung, dass sie den dyslektischen Schülern mehr zusätzliche Aufmerksamkeit schenken, als die Schüler. Hierbei sollte man natürlich beachten, dass Lehrer nur wenig Zeit für die individuelle Begleitung von Schülern haben, da die Klassen groß sind. Diesen Unterschied könnte man also dadurch erklären, dass die Schüler individuell nur selten-manchmal zusätzliche Aufmerksamkeit des Lehrers bekommen, aber dass Lehrer allen dyslektischen Schülern insgesamt manchmal-oft extra Aufmerksamkeit schenken.

Ich bin der Meinung, dass Lehrer, auch wenn es einen Sorge- oder Dyslexie-Koordinator gibt, trotzdem den dyslektischen Schülern extra Aufmerksamkeit und Begleitungszeit schenken sollten. Der Dyslexie-Koordinator hat nämlich nicht die Expertise, die der Lehrer schon hat. Er kann die Schüler bei allgemeinen Sachen begleiten, aber die fachspezifischen Kenntnisse hat der Dyslexie-Koordinator nicht – da er (wahrscheinlich) kein Germanist ist. Nur der Lehrer kann den Schülern bei bestimmten fachspezifischen Problemen helfen, deswegen ist es – meiner Meinung nach - Teil des Jobs, dies auch zu machen. Ich möchte also allen Lehrern empfehlen, insofern sie dies nicht machen, den dyslektischen Schülern

zusätzliche Aufmerksamkeit zu schenken. Dies braucht nicht lange zu dauern, sondern nur kurz fragen, ob alles klar ist, könnte auch schon helfen.

Auch vom Gesundheitsamt aus, wird empfohlen diesen Schülern extra Aufmerksamkeit zu schenken. Hierzu gibt es weitere Informationen in §1.3.

3.1.8 Sorgekoordinator

In Bezug auf die Hilfe des Sorgekoordinators sind fast alle möglichen Antworten ausgefüllt worden (nur „wird nicht angeboten“ wurde nicht ausgefüllt). Wie häufig die Expertise des Sorgekoordinators verwendet wird, ist also ganz unterschiedlich.

Von den Schülern sagt 50%, dass es keinen Sorgekoordinator oder keinen Dyslexiehilfe gibt.

Obwohl alle Lehrer sagen, dass es einen Sorgekoordinator gibt, ist dies bei 50% der dyslektischen Schüler unbekannt. Ich würde also empfehlen, die Schüler darauf hin zu weisen, dass es eine derartige Unterstützung gibt.

Im Forschungsbericht dieser Masterarbeit ist nicht auf die Rolle des Sorgekoordinators eingegangen. Ich habe die Frage nur gestellt, da ich gerne wissen möchte inwiefern Lehrer und Sorgekoordinatoren zusammenarbeiten, und ob dyslektische Schüler tatsächlich die Hilfe dieser Koordinatoren verwenden. Die Zusammenarbeit von Lehrern und Sorgekoordinatoren ist also ganz unterschiedlich. Ich würde dann auch raten, hierzu feste Verabredungen zu treffen, wie zum Beispiel einander einmal pro Monat zu treffen, damit die Fortschritte der Schüler für beide Begleiter klar sind.

3.1.9 Üben von Lesestrategien

Durchschnittlich üben Lehrer manchmal Lesestrategien beim Lesefertigkeitsunterricht. Von 20% der Lehrer wird gesagt, dass dies nicht angeboten wird. Ich frage mich dann, wieso dies nicht angeboten wird, das macht man doch selber? Dazu braucht man keine Unterstützung oder Materialien der Schule.

Auch ein Viertel der Schüler hat ausgefüllt, dass diese Art der Unterstützung beim Lesen nicht angeboten wird. Durchschnittlich werden, laut den Befragten, selten bis manchmal Lesestrategien geübt.

Ich bin wirklich entsetzt, dass Lesestrategien anscheinend nicht überall Teil des Lesefertigkeitsprogramms sind, obwohl dies schon zum Abitur und zur Abschlussprüfung

gehört (siehe §1.4.4 und 1.5.9 für weitere Informationen). Aus der Literatur geht hervor, dass das Üben von Lesestrategien Schülern sehr viel bringt. Ich bin denn auch der Meinung, dass alle Lehrer, die sich noch nicht mit Lesestrategien beschäftigen, dies machen sollten. Es braucht natürlich Zeit, aber es wird sich bestimmt lohnen, da die Schüler nachher schneller den Text verstehen werden.

3.1.10 Texte auf farbigem Papier

Nur 10% der befragten Lehrer drückt manchmal auf farbigem Papier und bei den anderen Lehrern wird diese Art der Unterstützung nicht angeboten oder sie verwenden die Möglichkeit nicht.

62,5% der befragten Schüler steht diese Unterstützungsmethode zur Verfügung. Sie wird allerdings von Niemandem verwendet.

Man kann also schließen, dass es sich nicht wirklich lohnt, diese Unterstützungsmöglichkeit anzubieten. Es ist einerseits sehr arbeitsintensiv und andererseits sind die Schüler, denen es zur Verfügung gestellt wird, daran nicht interessiert. Obwohl aus der Literatur hervorgeht, dass es dyslektischen Schülern helfen sollte (siehe §1.3 für weitere Informationen), funktioniert diese Art der Unterstützung in der Praxis nicht. Ich würde Lehrern empfehlen, sich die Mühe zu sparen, und sie in zum Beispiel zusätzliche Aufmerksamkeit zu investieren.

3.1.1 Dossier der dyslektischen Schüler

Die Lehrer wurden gefragt, ob diese Dossiers bei ihrer Schule anwesend sind. Falls sie tatsächlich vorhanden sind, wie oft werden sie von den befragten Lehrern verwendet? Aus der Umfrage geht hervor, es bei 70% der Schulen derartige Dossiers gibt (bei 20% sind sie nicht anwesend und 10% hat keine Ahnung ob es derartige Dossiers gibt). Falls es derartige Dossiers gibt, werden sie im Allgemeinen nur selten verwendet.

Ich habe mich gewundert, dass die Informationen der Dossiers von den befragten Lehrern nicht strukturell verwendet werden. Falls diese Informationen strukturell verwendet werden, brauchen die verschiedenen Lehrer das Rad nicht immer wieder neu zu erfinden. Dies kann Zeit und Mühe sparen. Wie in Paragraf §1.5.1 schon geschrieben worden ist, gibt es sogar Sites, anhand dessen man sogar diese Dossiers herstellen kann (es braucht also nicht kompliziert zu sein). Von den Schülern wird erwartet, dass sie die Hausaufgaben machen und für den Unterricht vorbereitet sind, dann sollten die Lehrer sich auch am Anfang des Jahres

auf die neuen dyslektischen Schüler vorbereiten. Die Begleitung der dyslektischen Schüler ist Teil des Jobs, vor allem, wenn man die Muttersprache oder eine Fremdsprache unterrichtet.

3.1.2 Vokabular: Deutsch als neu zu lernende Sprache

Gefragt wurde, ob die Lehrer, die in der 2. Klasse unterrichten, vor allem auf das korrekte Buchstabieren (wobei die Größe des Wortschatzes weniger wichtig ist) oder auf das Vergrößern des Wortschatzes achten (wobei korrektes Buchstabieren weniger wichtig ist). Aus den Daten geht hervor, dass alle Lehrer sowieso Wortschatz sehr wichtig finden, wobei von 67% gesagt wurde, dass sie Wortschatz für gleichwertig mit korrektem Buchstabieren halten. Man kann also schließen, dass beim Lernen der deutschen Sprache Lehrer die Größe des Wortschatzes für wichtiger als, oder gleichwertig wie korrektes Buchstabieren halten.

Dies entspricht dem was in der Literatur gesagt wird. Hier wird auch darauf hingewiesen, dass man beim Lernen einer neuen Sprache, weniger auf das korrekte Buchstabieren achten sollte, da es wichtiger ist, dass die Lerner der Sprache schnell viele Wörter lernen. Für weitere Informationen in Bezug auf dieses Thema, siehe §1.4.5.

3.1.3 Auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht

Die Lehrer sind gefragt worden, ob sie beim Lesefertigkeitsunterricht auditive Unterstützung verwenden. Aus den Daten geht hervor, dass Lehrer manchmal, oder sogar oft, vorlesen und Schüler vorlesen lassen im Unterricht. Dieses Vorlesen wird immer als Klassenunterricht gemacht. Es ist also nicht der Fall, dass nur den dyslektischen Schüler vorgelesen wird. Beim Vorlesen wird nicht nur einfach vorgelesen, sondern wird das Vorlesen auch verwendet als Mittel der anderen Fertigkeiten, wie zum Beispiel Worterkennung. Nur 20% der befragten Lehrer verwendet nie technische auditive Unterstützung. Durchschnittlich wird selten-manchmal technische Audio-Unterstützung im Unterricht verwendet. Hierbei haben alle Lehrer, die ausgefüllt haben, dass sie technische auditive Unterstützung verwenden, gesagt, dass dies immer im Klassenunterricht verwendet wird. Diese Art von Unterstützung ist, wie auch beim Vorlesen der Fall war, nicht nur für die dyslektischen Schüler. Technische Audio-Unterstützung wird auf sehr unterschiedlichen Weisen im Unterrichten implementiert. Einerseits wird es natürlich bei Hör- und Leseübungen verwendet, aber wie dies gemacht wird, kann sehr unterschiedlich sein. Hierzu wird Musik verwendet, aber auch die CDs als Unterrichtsmethode oder sogar Filme.

Aus den Daten geht hervor, dass bei 37% der Schüler im Lesefertigkeitsunterricht nie vorgelesen wird. Zusätzlich zeigen die Daten, dass im Durchschnitt nur selten technische auditive Unterstützung verwendet wird. 62.5% der befragten Schüler hat gesagt, dass sie, falls es auditive Unterstützung gibt, mit der Audio-Unterstützung mitlesen. Hierzu hat 80% der Schüler gesagt, dass das Lesen leichter wird falls sie mit dieser Unterstützung mitlesen. Als Erklärung dazu, wieso das Lesen leichter ist, wurde unter anderem gesagt, dass man weiß, wie ein Wort ausgesprochen wird und dadurch manchmal die Bedeutung besser erkennen kann.

Man kann also schließen, dass die Lehrer sagen, dass öfter vorgelesen wird, als dass die Schüler sagen, dass dies der Fall sei. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass die befragten Lehrer und Schüler nicht allen zu den gleichen Schulen gehören. In Bezug auf die Frequenz der Verwendung von technischer auditiven Unterstützung sind die Schüler und Lehrer einander mehr einig, hier ist der Durchschnitt selten beziehungsweise selten-manchmal.

Ich bin der Meinung, dass es gut ist, dass nicht immer auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht verwendet wird. Auf diese Weise hat man schon die Vorteile von dieser Art der Unterstützung (das Verbinden von Laut und Schrift), aber die Schüler gewöhnen sich nicht daran und können auch ohne sie lesen. Es freut mich, dass die Mehrzahl der befragten dyslektischen Schüler mit der auditiven Unterstützung mitliest. Dies freut mich, da diese Unterstützung nur Sinn macht, wenn man auch mitliest. Sonst wird die Verbindung zwischen Laut und Schrift nicht stimuliert (siehe §1.4.6 für weitere Informationen). Von den Schülern ist ausgefüllt worden, dass sie die Wörter besser verstehen falls sie auf diese Weise lesen. Dies bestätigt was in der Literatur geschrieben wird (Van der Leij 2003).

Nicht nur den dyslektischen Schülern wird diese auditive Unterstützung Vorteil bringen, sondern auch den nicht-dyslektischen Schülern wird dies etwas bringen. Diesen Schülern wird gezeigt, wie der Text ausgesprochen wird. Sie werden also dank dieser Audio-Unterstützung passiv die Aussprache der Sprache üben. Da diese Schüler im Allgemeinen weniger Schwierigkeiten mit dem Lesen haben werden, kann der Lehrer sie beauftragen auf die Aussprache und den Rhythmus zu achten. Auf diese Weise kann man zum Beispiel ganz gut deutsche Gedichte mit der Klasse besprechen. Gedichte können für dyslektische Schüler ganz schwierig sein, da die Texte mehrere Bedeutungen haben können. Falls man die dyslektischen Schüler aber mit auditiven Mitteln unterstützt, wird das Lesen von Gedichten leichter werden.

3.1.4 Informations- und Kommunikationstechnologie im Lesefertigkeitsunterricht

Aus der Umfrage geht hervor, dass es sehr unterschiedlich ist, wie oft Lehrer IKT im Lesefertigkeitsunterricht verwenden. Leider hat 20% der befragten Lehrer ausgefüllt, dass sie nie diese Art der Unterstützung verwenden. Die Lehrer, die schon IKT verwenden, benützen ganz verschiedene Arte der Technologie (wie zum Beispiel YouTube und Kurzweil). Von 67% der Lehrer ist ausgefüllt worden, dass sie diese Unterstützung im Klassenunterricht verwenden und damit für alle Schüler – also nicht nur für die dyslektischen Schüler.

Auch bei den Schülern stellte sich heraus, dass es sehr unterschiedlich ist, wie oft IKT im Lesefertigkeitsunterricht verwendet wird. Leider hat ein Viertel der befragten Schüler ausgefüllt, dass nie diese Art der Unterstützung verwendet wird. Die Schüler stimmen den Lehrern zu in Bezug auf die unterschiedlichen Anwendungen wie IKT im Lesefertigkeitsunterricht verwendet wird. Auch von den Schülern sind eine Menge von Mitteln ausgefüllt worden, wie zum Beispiel ein digitales Wörterbuch. Es ist allerdings ganz unterschiedlich wobei diese Technologie benützt wird, nur 37% der Schüler hat ausgefüllt, dass dies beim Klassenunterricht benützt wird.

Wir können also schließen, dass es pro Lehrer ganz unterschiedlich ist wie oft IKT im Lesefertigkeitsunterricht verwendet wird. Dies wird von den Schülern bestätigt. Auch wird von sowohl Lehrern als Schülern gesagt, dass es ganz unterschiedliche Arten der IKT gibt, die im Lesefertigkeitsunterricht verwendet werden. Dies freut mich sehr, da ich der Meinung bin, dass man die Möglichkeiten, die es heutzutage gibt, auch nützen sollte. Abhängig davon, welches Lernziel man erreichen möchte, kann man eine andere Art der IKT verwenden.

Wie in §1.4.6 geschrieben worden ist, gibt es heutzutage viele verschiedene technische Hilfsmittel. Das naheliegendste technische Hilfsmittel ist der Rechner. Der Computer bietet sehr viele Möglichkeiten das Lesen für dyslektische Schüler leichter zu machen und wird in der Praxis auch häufig verwendet. Im Großen und Ganzen kann man also schließen, dass Theorie und Praxis sich gut zueinander verhalten. Die Möglichkeiten, die es gibt, werden verwendet und damit bietet IKT eine Menge *input* im deutschen Lesefertigkeitsunterricht. Ich möchte nur den Lehrern, die IKT noch nicht im Lesefertigkeitsunterricht einbeziehen, raten, dies doch zu machen.

3.1.5 Lesestrategien

Laut den befragten Lehrern üben sie oft (50%) oder manchmal (50%) Lesestrategien mit den Schülern. Hierzu wurden vielerlei Lesestrategien genannt, die sie mit den Schülern üben, wie

zum Beispiel globales und fokussiertes Lesen, Verwenden von Kenntnissen von anderen Sprachen.

Von den Schülern ist durchschnittlich ausgefüllt worden, dass manchmal Lesestrategien im Lesefertigkeitsunterricht geübt werden. Leider ist auch ausgefüllt worden, dass dies nie gemacht wird. Obwohl nicht immer gleichhäufig Lesestrategien geübt werden, kennen die Schüler eine Menge Strategien. Glücklicherweise werden Lesestrategien, laut den Befragten, aber nicht nur bei Deutsch geübt, sondern auch bei Niederländisch, Französisch und Englisch.

Auch hier ist es der Fall, dass die Lehrer meinen, dass sie öfter Lesestrategien üben als die Schüler die Idee haben, dass sie diese üben. Von den Lehrern wurde gesagt, dass sie zu wenig Zeit haben um öfter Lesestrategien üben zu können. Das Üben von derartigen Strategien braucht viel Zeit, deswegen ist es – leider – logisch, dass dies nicht häufiger in das Unterrichtsprogramm passt.

In Paragraf §1.5.9 ist schon gesagt worden, wie wichtig Lesestrategien im heutigen Sprachunterricht sind (Wijgh 2000, 48). Wijgh (2000, 48) hat diese Strategien und deren Relevanz untersucht, daneben sind diese Strategien sogar Teil der Abschlusserfordernisse. Auch wird hier darauf hingewiesen, dass es gut wäre, falls die Lehrer der unterschiedlichen Sprachen mit einander verbinden, wie sie diese Lesestrategien üben. Ob dies auch tatsächlich passiert, habe ich nicht untersucht, aber – wie gesagt – freut es mich schon, dass viele Lehrer sich mit Lesestrategien bemühen.

3.1.6 Verwenden von Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht

Aus den Daten der Umfrage geht hervor, dass 70% der befragten Lehrer oft das Weltwissen beim Lesefertigkeitsunterricht bezieht. Lehrer verwenden unterschiedliche Methoden, wie *Mindmaps*, damit das Weltwissen beim Unterricht einbezogen wird.

Aus der Schülerumfrage geht hervor, dass es ganz unterschiedlich ist wie oft das Weltwissen einbezogen wird. Nur 25% sagt, dass dies oft gemacht wird und die Hälfte hat ausgefüllt, dass dies nie oder nur selten gemacht wird.

Laut den dyslektischen Schülern werden weniger unterschiedlichen Methoden für das Einbeziehen des Weltwissens verwendet als laut den Lehrern. Vielleicht sind sie sich weniger bewusst davon, dass der Lehrer dies eigentlich schon macht, oder die Lehrer verwenden nur einige Methoden, obwohl sie mehrere Methoden kennen. Es wäre also gut, falls Lehrer das Einbeziehen des Weltwissens explizierter machen, damit Schüler sich davon bewusst werden

und es auch machen, wenn sie selbständig Texte lesen. Damit es mehr Abwechslung gibt, und die Schüler mehrere Methoden lernen, so könnte man die Arten wie man das Weltwissen einbezieht abwechseln.

Aus der Literatur geht hervor (siehe §1.4.4), wie wichtig es ist beim Lesen auch das Weltwissen einzubeziehen. Obwohl dies schon gemacht wird, wird dies leider noch nicht bei allen Schülern im Unterricht gemacht. Das Lesen wird leichter, wenn man sich schon Gedanken über den Text und dessen möglichen Inhalt gemacht hat.

3.1.7 Eigene Beiträge von den befragten Lehrern

Anhand der eigenen Beiträge von den befragten Lehrern kann man schließen, dass die Lehrer für neue Ideen und Methoden aufgeschlossen sind. Sie sind auch selbstkritisch, da gesagt wird, dass es noch viel zu verbessern gäbe. Die Gruppen sollten auch kleiner werden, damit es für die Lehrer einfacher wird Schüler individuell zu begleiten.

4 Schlussfolgerung

Die Hauptfrage dieser Masterarbeit ist: Wie kann man dyslektische Schüler am besten unterstützen beim Lernen der Lesefertigkeit des Schulfaches Deutsch? Ziel dieser Untersuchung ist, Lehrern einer Fremdsprache ein Halt beim Unterrichten von dyslektischen Schülern zu bieten. Falls man sich mit Dyslexie beschäftigt, sollte man sich schon bewusst sein, dass es die sogenannte Entwicklungsdyslexie gibt, und Lesestörungen deren Ursache aus Gehirnschaden stammt. Bei dieser Arbeit wird von der ersten Kategorie ausgegangen.

Man kann schließen, dass es keine eindeutige Definition von Dyslexie gibt. Einerseits gibt es beschreibende Definitionen, andererseits gibt es auch erklärende Definitionen, aber Wissenschaftler sind sich nicht einig, welche Definition die „richtige“ Definition ist. Die Definition von Braams (1996, 56) ist allerdings tonangebend in den angelsächsischen Ländern (Ghesquière et al. o.J., 4).

Der Grund, wieso mehr Männer als Frauen Dyslexie haben, könnte sich sehr gut auf die Rolle der Hormone während der Entwicklung des Fötus beziehen. Leider ist es auch hier, wie bei der Definition von Dyslexie, der Fall, dass Wissenschaftler sich hier nicht einig sind.

In Bezug auf die phonologischen Hintergründe von Dyslexie wird unter anderem folgendes gesagt. Da dyslektische Kinder phonologische Schwierigkeiten haben, kann man aller Wahrscheinlichkeit nach schließen, dass sie die alphabetischen Fähigkeiten sowieso langsam entwickeln werden, und schlimmstenfalls wird die Entwicklung dieser Fähigkeiten scheitern (Snowling 2000, 88). Die Ursache von Dyslexie liegt, Blomert (2005, 15) zufolge, auf der Ebene der kognitiven Verarbeitung.

Der umfangreiche Bericht des *National Reading Panels*, der die Basis dieser Forschung bildet, gliedert das Lesen lernen einer Sprache in fünf Teilaspekte, nämlich: *Phonemic Awareness*, *Alphabetic Principle*, *Fluency*, *Comprehension* und *Vocabulary*. Anhand des Berichtes des *National Reading Panels* und anderen wissenschaftlichen Quellen ist eine Übersicht der heutigen Theorien und Unterstützungsmethoden in Bezug auf das Lernen Lesen einer Sprache, wobei auf die deutsche Sprache fokussiert wurde. Ein Teil dieser Theorien und Methoden sind nachher Lehrern und dyslektischen Schülern vorgelegt worden, wobei gefragt wurde, wie oft sie diese Unterstützungsweisen verwenden.

Man kann also schließen, dass Prüfungszeitverlängerung in der Praxis genau so angeboten wird, wie laut der Literatur vorgeschrieben ist – nämlich immer. Im Allgemeinen kann man

sagen, dass Schüler diese Zeit auch brauchen, da sie von fast allen befragten Schülern verwendet wird.

Man kann schließen, dass Schüler öfter Hörbücher verwenden als Lehrer. Da diese Bücher ziemlich teuer sind, kann ich mir denken, dass sie nicht in großen Mengen anwesend sind, allerdings sollten es trotzdem pro Schule einige Hörbücher geben.

Vorleseprogramme werden von sowohl Schülern als Lehrern mehr oder weniger gleichviel verwendet. Da Lehrer sie verwenden, bekommen die Schüler sowieso den *input* mit zusätzlichen Folgen, aber die Schüler werden nicht abhängig von dieser Unterstützung, dadurch dass sie auch ohne diese Programme funktionieren können. Meiner Meinung nach, gibt es also in der Praxis eine Bilanz.

Man kann also schließen, dass das Anbieten vor Druck in größerer Schriftgröße öfter angeboten wird, als dass es verwendet wird. Dies ist meiner Meinung nach auch wie es sein sollte. Schüler sollten die Möglichkeit haben, aber falls es nicht notwendig ist, sollten sie es ohne die Unterstützung machen.

Auffallend ist, dass der Dyslexie-Font fast nie verwendet wird. Einerseits wird er nicht angeboten, aber andererseits wird er – falls angeboten – auch nur sporadisch verwendet.

Die Daten der Lehrer- und Schülerumfragen zeigen eine total andere Situation in Bezug auf das Anbieten von Begleitungsgesprächen am Anfang des Jahres. Hier gibt es also noch viele Möglichkeiten zur Verbesserung.

Lehrer sind also der Meinung, dass sie den dyslektischen Schülern mehr zusätzliche Aufmerksamkeit schenken, als Schüler. Ich bin der Meinung, dass Lehrer, auch wenn es einen Sorge- oder Dyslexie-Koordinator gibt, trotzdem den dyslektischen Schülern extra Aufmerksamkeit und Begleitungszeit schenken sollten. Der Dyslexie-Koordinator hat nämlich nicht die Expertise, die der Lehrer schon hat.

Die Zusammenarbeit von Lehrern und Sorgekoordinatoren ist also ganz unterschiedlich. Ich würde dann auch raten, hierzu feste Verabredungen zu machen, damit die Begleitung der dyslektischen Schüler verbessert werden kann.

Ich bin entsetzt, dass Lesestrategien anscheinend nicht überall Teil des Lesefertigkeitsprogramm sind, obwohl dies schon zum Abitur und zur Abschlussprüfung gehört. Ich bin dann auch der Meinung, dass alle Lehrer, die sich noch nicht mit Lesestrategien beschäftigen, dies machen sollten.

Man kann schließen, dass es sich nicht wirklich lohnt Texte auf farbigem Papier anzubieten. Es ist einerseits sehr arbeitsintensiv und andererseits sind die Schüler, denen es zur Verfügung gestellt wird, daran nicht interessiert.

Ich habe darüber gestaunt, dass die Informationen des Dyslexie-Dossiers von den befragten Lehrern nicht strukturell verwendet wird. Falls diese Informationen strukturell verwendet würden, bräuchten die verschiedenen Lehrer das Rad nicht immer wieder neu zu erfinden. Dies kann Zeit und Mühe sparen.

Man kann schließen, dass beim Lernen der deutschen Sprache Lehrer die Größe des Wortschatzes für wichtiger als, oder gleichwertig mit korrektem Buchstabieren halten. Dies entspricht dem, was in der Literatur gesagt wird.

Ich bin der Meinung, dass es gut ist, dass nicht immer auditive Unterstützung beim Lesefertigkeitsunterricht verwendet wird. Auf diese Weise hat man schon die Vorteile von dieser Art der Unterstützung (das Verbinden von Laut und Schrift), aber die Schüler gewöhnen sich nicht daran und können auch ohne sie lesen. Von den Schülern ist ausgefüllt worden, dass sie die Wörter besser verstehen falls sie mit Audio-Unterstützung mitlesen. Dies bestätigt was in der Literatur geschrieben wird (Van der Leij 2003).

Wir können also schließen, dass es pro Lehrer ganz unterschiedlich ist wie oft IKT im Lesefertigkeitsunterricht verwendet wird. Dies wird von den Schülern bestätigt. Auch wird von sowohl Lehrern als Schülern gesagt, dass es ganz unterschiedliche Arten der IKT gibt, die im Lesefertigkeitsunterricht verwendet werden.

Laut den dyslektischen Schülern werden weniger unterschiedliche Methoden für das Einbeziehen des Weltwissens verwendet als laut den Lehrern. Damit es mehr Abwechslung gibt, und die Schüler mehrere Methoden lernen, könnte man die Anwendungen, wie man das Weltwissen einbezieht, abwechseln.

Anhand der eigenen Beiträge von den befragten Lehrern kann man schließen, dass die Lehrer für neue Ideen und Methoden aufgeschlossen sind. Sie sind auch selbstkritisch, da gesagt wird, dass es noch viel zu verbessern gäbe.

Im Moment, wo ich diese Schlussfolgerung schreibe, bin ich der Meinung, dass diese Untersuchung eigentlich noch nicht abgeschlossen ist. Meiner Meinung nach, wäre diese Untersuchung besser gewesen, falls mehr Lehrer und dyslektische Schüler die Umfragen ausgefüllt hätten. Leider war dies nicht der Fall, und konnte ich wegen Zeitmangel nicht nochmal die Umfragen versenden. Ich würde also raten, diese Untersuchung zu wiederholen, wobei mehr Lehrer und dyslektische Schüler befragt werden. Auf diese Weise kann man noch genauer untersuchen, ob die Theorie in der Praxis auch tatsächlich funktioniert. Ich würde sagen, dass diese Untersuchung als Pilot-Studie dienen kann.

Falls ich diese Untersuchung nochmals machen sollte, würde ich einiges ändern. Erstens würde ich die Daten nicht mittels Umfragen sammeln, sondern mittels Interviews. Obwohl ich noch immer der Meinung bin, dass Umfragen mehrere Vorteile haben gegenüber Interviews, habe ich vor allem den Nachteil von Umfragen erfahren, nämlich nur wenig Befragten. Natürlich gibt es auch noch persönliche Aspekte im Prozess des Schreibens dieser Masterarbeit die ich ändern möchte, aber die werde ich hier nicht weiter erläutern.

Da ich die Umfragen zweimal verteilt habe, wobei es beide Male nur wenig Befragten gegeben hat, hat sich herausgestellt, dass meine Methode – Umfragen – also nicht die geeignete Methode für diese Untersuchung ist. Vielleicht hat es auch damit zu tun, dass Lehrer viele Umfragen von Studenten empfangen und somit keine Lust mehr haben wieder eine Umfrage auszufüllen.

Die Hauptfrage kann man nie wirklich beantworten. Dies hat damit zu tun, dass für jeden Dyslektiker andere Unterstützungsmethoden und –Mittel am besten funktionieren. Man kann aber schon (wie hier gemacht ist) untersuchen, welche Unterstützungsmethoden und –Mittel am häufigsten verwendet werden und für welche Mittel man sich keine Mühe machen braucht.

Als ich diese Untersuchung vorbereitete, habe ich mich dafür entschieden, die Unterstützungsmöglichkeiten beim Lesefertigkeitsunterricht zu untersuchen. Ich habe mir auch überlegt, die Prüfungsmethoden des Fremdsprachenunterrichts, und die Folgen dieser Methoden für dyslektische Schüler, zu untersuchen. Noch immer bin ich der Meinung, dass es gut wäre, wenn die verschiedenen Prüfungsmethoden für die unterschiedlichen Fertigkeiten einer Sprache ausführlich untersucht werden. Ich frage mich, ob die verwendeten Prüfungsmethoden auch für dyslektische Schüler geeignet sind – beim Prüfen des Hörverständnisses muss man im Allgemeinen nämlich auch Lesen, was nichts mit dem Hörverständnis zu tun hat. Ich denke, dass eine derartige Untersuchung sehr interessant wäre.

Alles in allem kann man schließen, dass es noch viele Möglichkeiten zur Verbesserung gibt. Ich hoffe, dass Lehrer (und Eltern) von dyslektischen Schülern, sich die Mühe geben – und geben bleiben – sich für die dyslektischen Schüler einzusetzen. Falls die Schüler gut begleitet und unterstützt werden, können sie mehr erreichen und wird es sie weniger Mühe kosten. Auch Lehrer können immer noch etwas lernen.

Rekapitulation

In Bezug auf Dyslexie ist sehr viel geforscht und geschrieben worden. Im Laufe der Zeit sind sich nicht nur die Kenntnisse von Dyslexie vergrößert, sondern auch die Möglichkeiten wie man Menschen mit Dyslexie unterstützen kann. Leider wissen wir noch immer nicht, wie Dyslexie entsteht, aber hierzu gibt es viele unterschiedliche Theorien, wie die sogenannte phonologisches-Defizit Theorie. Diesen Theorien wird nicht von allen Wissenschaftlern akzeptiert, wobei bestimmte Theorien umstrittener sind als andere Theorien.

Wie gesagt gibt es immer mehr Unterstützungsmöglichkeiten und – Methoden. Dies hat einerseits damit zu tun, dass wir heutzutage mehr Kenntnisse von Dyslexie haben als vor 50 Jahren. Weil wir mehr Kenntnisse haben, können wir diese Kenntnisse in der Praxis verwenden. Andererseits hat die moderne Technik viele Möglichkeiten der Unterstützung hervorgebracht. Dank der Digitalisierung des Unterrichts kann man den dyslektischen Schülern viele Unterstützungsmöglichkeiten bieten. Natürlich gibt es nicht nur technische Unterstützung, sondern auch Methoden wie man den (Lesefertigkeits-)Unterricht gestalten kann und was man hierbei beachten soll.

Aus den Umfragen, die ich für diese Untersuchung erstellt habe, geht hervor, dass sowohl Lehrer als auch dyslektische Schüler ganz anders mit Unterstützungsmöglichkeiten und – Methoden umgehen. Nicht alle Mittel werden überall angeboten, oder von den Lehrern verwendet. Hierbei kann man im Allgemeinen sagen, dass je teurer oder arbeitsintensiver, desto weniger von der Unterstützungsmöglichkeit verwendet, oder angeboten, wird. Auch ist es pro Schüler im Allgemeinen ganz unterschiedlich, welche Unterstützung sie verwenden. Natürlich gibt es auch Unterstützungsmittel und –Methoden, die mehr oder weniger gleichviel verwendet werden.

Damit kann man schließen, dass es keine eindeutige Antwort auf die Hauptfrage „Wie kann man dyslektische Schüler am besten unterstützen beim Lernen der Lesefertigkeit des Schulfaches Deutsch?“ gibt. Pro Schüler kann es ganz unterschiedlich sein wie er oder sie begleitet werden möchte. Es lohnt sich also ein Dyslexie-Dossier anzufertigen und/ oder nachzuschlagen. Hierbei wäre es auch gut am Anfang des Schuljahres mit dem Schüler die Art und Weise der Begleitung zu besprechen. Auf diese Weise wird für den Lehrer klar, wie er den Schüler am besten begleiten kann und braucht er sich nachher keine Mühe mehr zu machen mit Unterstützungsmitteln, die wenn es darauf ankommt von dem Schüler nicht verwendet werden. Die Unterstützungsmethoden und –Mittel, die man beim Klassenunterricht verwendet, sollte man sowieso im Unterrichtsplan behalten. Diese haben insofern nichts mit

der individuellen Unterstützung von Dyslektikern zu tun, da sie einerseits Teil der Abschlussprüfungserfordernisse sind, und andererseits auch für nicht-dyslektische Schüler hilfreich sein könnten.

Literaturverzeichnis

- Allington, R. L. (1983). "Fluency: The neglected reading goal in reading instruction". *The Reading Teacher*, 36, S. 556-561.
- Van Berkel, A. (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho. Nach: Kersbergen, M. et. al (2010). MA-Arbeit Universiteit Utrecht.
- Van Berkel, A.; Wiers, E.; Hoeks-Mentjens, R. (2008). Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal. *Levende Talen Magazine. Special Dyslexie en Talenonderwijs*, 95, 11.
- Van den Broeck, W. (2002). "Dyslexie: naar een wetenschappelijk verantwoorde definitie". In: *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen on het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*. Hrsg. von A.J.J.M. Ruijsennaars und P. Ghesquière. Leusden: Acco. S. 13–22.
- Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland. Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Boets, B.; De Smedt, B.; Wouters, J.; Lemay, K.; Ghesquière, P. (2007). "No relation between 2D : 4D fetal testosterone marker and dyslexia." In: *Neuroreport*, Volume 18: Ausgabe 14, S. 1487-1491.
- Braams, T. (1996). *Dyslexie: een complex taalprobleem*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Bus, A.G. (2005). *Two More Miles To Go. Naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving in de bestrijding van leesproblemen en (pseudo-)dyslexie*. Universiteit Leiden.
- Byrne, B. (1998). *The Foundation of Literacy: The Chil's Acquistition of the Alphabetic Principle*. Hove: Psychology Press. Nach: Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Callebaut, Dirk. (2007/2008). „Momoriseren: op papier of op de pc“. In: *Remediaal. Tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve*, Volume 8: Ausgabe 3, S. 17-22.
- Catts, H.W. (1989). Defining Dyslexia as a developmental disorder. *Annals of Dyslexia*, 39, 50-64. Nach: Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland. Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Dickinson, D.K.; McCabe, A.; Anastasopoulos, L.; Peisner-Feinberg, E.S.; Poe, M.D. (2003). "The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationship among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-ages children. In: *Journal of Educational Psychology*. Ausgabe 95, S. 465-481.
- Ernst, P. (2004). *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: WUV Facultas/ UTB basics.
- Frith, U. (1985). "Beneath the surface of developmental dyslexia". In: *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Hrsg von K. Patterson, M. Coltheart und J. Marshall. Hove: Lawrence Erlbaum. S. 301–330. Nach: Snowling, M.J. (2000).
- Galaburda, A.M. (1994). "The Dyslexic Brain. Dyslexia and Development. Neurobiological Aspects of Extra-Ordinary Brains". In: *Science*, Volume: 263, Ausgabe 5148. S. 841-842.

- Ghesquière, P.; Boets, B.; Gadeyne, E.; Vandewalle, E. (o.J.). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Über: http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Pol_Dyslexie_Boek_Lessius_definitief.pdf (28.4.2013)
- Gezondheidsraad. Commissie Dyslexie (1995). *Dyslexie. Afbakening en behandeling*. Den Haag: Gezondheidsraad. Ausgabe 1995/15.
- Harris, T. L.; Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Hatcher, P.; Hulme, C.; Ellis, A. (1994). "Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis". In: *Child Development*, 65, 41-57.
- Henneman, K.; Kleijnen, R.; Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.
- Hoeks-Mentjens, R.; Wiers, E.; van Berkel, A. (2007). "Leerlingen die moeite hebben met Engels". In: *Levende Talen Magazine*, Volume 4: Ausgabe 94, S. 5-7.
- De Jong, P.F.; van der Leij, A. (2003). "Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography." In: *Journal of Educational Psychology*, Ausgabe 95, S. 22-40. Nach: Bus, A.G. (2005). *Two More Miles To Go. Naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving in de bestrijding van leesproblemen en (pseudo-)dyslexie*. Universiteit Leiden.
- Keeney, A.H. (1969). "Case studies in dyslexia". In: *Documenta ophthalmologica*, Volume: 26, Ausgabe 1 (December 1, 1969), S. 601-608.
- Kersbergen, M.; Slotboom, M.; Stolz, E.; Straver, W. (2010). *Dyslexie in het Moderne Vreemde Talenonderwijs*. MA-Arbeit Universiteit Utrecht.
- Van der Leij, A. (1998). "De definitie van dyslexie". *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, Ausgabe 37, S. 278 -293.
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Lundberg, I.; Frost, J.; & Petersen, O. (1988). "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children". In: *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Metsala, J.M. (1999). "Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development." In: *Journal of Educational Psychology*, Ausgabe 91, S. 3-19. Zitiert nach: Bus, A.G. (2005).
- National Reading Panel (Hrsg.) (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups*. Über: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm> (21.10.2012).
- Olson, R.K. (1999). *Genes, environment, and reading disabilities*. Boulder: University of Colorado.
- Orton Dyslexia Society Research Committee 1994; zitiert nach Blomert.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education. Nach: National Reading Panel (Hrsg.)

- (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups*. Über: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm> (21.10.2012).
- Poe, M.D.; Burchinal, M.R.; Roberts, J.E. (2004). "Early language and the development of children's reading skills". In: *Journal of School Psychology*. Ausgabe 42, S. 315-332.
Zitiert nach: Bus, A.G. (2005).
- Ramus, F; Szenkovits, G. (2008). "What phonological deficit?". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Ausgabe 61, Volume 1, S. 129 – 141.
- Schoots-Wilke, H. (2002). *Dyslexie, een praktische gids voor voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Speedprint. Über: www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/dyslexie-een-praktische-gids-voor-scholen-voorvoortgezet-onderwijs.html. (15.6.2012)
- Seymour, P. H. K.; Aro, M.; Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Seymour, P.H.K.; Evans, H.M. (1994). "Levels of phonological awareness and learning to read". In: *Reading and Writing*, Ausgabe 6, S. 221–250. Nach: Snowling (2000).
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- University of Oregon Center on Teaching and Learning (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*.
- Venezky, R. (1999). *The American way of spelling. The structure and origins of American orthography*. New York: Guilford Press.
- Vernooy, K. (2009). *Effectieve instructie in leesstrategieën*. Über: www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/effectieve-instructie-in-leesstrategieen/. (21.5.2012)
- Volmert, J. (Hrsg.) (2005). *Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtstudiengänge*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Vonk, M.; Bakker, M. (2002). "Behandeling van dyslexie binnen muren van de school. De Leeskliniek naar School". In: *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in de onderkenning en aanpak*. Hrsg. von A. J.J.M. Ruijsenaars & P. Ghesquièrre. Leuven: Uitgeverij Acco. S. 43–53.
- Wagner R.K., Torgesen J.K. (1987). "The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills". *Psychological Bulletin*, 101, 192-212. Nach: Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland. Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Wijgh, I.F. (2000). "Talen leren kunnen we allemaal". In: *In Duitsland spreek ik gewoon Duits. Talenonderwijs aan taalzwakke leerlingen*. Hrsg. von Francis Staatsen & Gerard Westhoff. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT). S. 43-57.
- Zurif, E.B; Carson, G. (1970). "Dyslexia in relation to cerebral dominance and temporal analysis". In: *Neuropsychologica*, 8, 3, S. 351-361.

Websites

- http://reading.uoregon.edu/big_ideas/ (21.10.2012)
- www.balansdigitaal.nl/data/nieuws/2012/februari/herhaling-enqu%C3%AAte-dyslexie-en-dyscalculie/ (27.6.2013)

www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57gltp77x8/vhkumspi7tyk/f=/syllabus_mvt_vwo_2011_31-10-2008.pdf. (21.5.2012)

www.learningpt.org/pdfs/qkey1.pdf (3.5.2013)

www.leeshandicaps.nl/index.php/id_structuur/3723/daisy-spelers_en_daisy-roms.html#Daisyspeler. (24.6.2012)

www.lexima.nl/algemeen/lettertype-dyslexie/product/lt-dyslexie-vo-school. (25.6.2012)

www.lexima.nl/school-en-behandelaar/categorie/lettertype-dyslexie (25.4.2012)

www.masterplandyslexie.nl. (20.6.2012)

www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01/Default.asp?CustID=623&ComID=133&ModID=1237&ItemID=0&SessionID=-1&bottest=. (23.6.2012)

www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=133&OriginModID=1111&OriginItemID=0&CustID=623&ComID=133&DocID=340&SessionID=627107930920737268386128114&Ext=.pdf. (23.6.2012)

www.rijksoverheid.nl. (15.6.2012)

www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/brochures/2005/01/01/doorgaande-zorg-en-begeleiding.html (15.6.2012)

www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/innovatie-en-ict-in-het-onderwijs/lerarentekort?ns_campaign=Thema-Onderwijs_en_wetenschap&ro_adgrp=Innovatie_en_ict_in_het_onderwijs-Lerarentekort&ns_mchannel=sea&ns_source=google&ns_linkname=%2BLerarentekort&ns_fee=0.00&gclid=CNLPgvXQhLACFcwNtAodz2takQ. (15.5.2012)

www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/wanneer-kan-ik-op-aangepaste-wijze-examen-doen-in-het-voortgezet-onderwijs.html. (1.7.2012)

www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/voortgezet-onderwijs/toetsen-en-beoordelen/. (25.6.2012)

www.thesistools.com

www.youtube.com/watch?v=m6l1OXCVO6s. (27.6.2012)

Abbildungen

Tabelle 1: Seymour, P. H. K.; Aro, M.; Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

Abbildung 1: <http://reading.uoregon.edu/> (21.10.2012)

Anlage

Anlage 1

Leraren-enquête masterscriptie-onderzoek Jolien van Vrijberghe de Coningh:

Dyslexie in het leesvaardigheidsonderwijs van het schoolvak Duits.

Voor mijn masterscriptie van de lerarenopleiding Duits aan de Universiteit Utrecht ben ik bezig met een onderzoek over dyslexie in het (leesvaardigheids)onderwijs van het vak Duits. Mijn doel is er achter te komen hoe je als leraar Duits een dyslectische leerling zo goed mogelijk kan begeleiden bij leesvaardigheid. Na aanleiding van literatuuronderzoek heb ik reeds een aantal bevindingen gedaan, die ik middels deze enquête graag met de dagelijkse praktijk wil vergelijken, om uiteindelijk tot een lesmodel te komen.

U zou mij heel erg helpen wanneer u deze enquête in zou vullen en **voor 2 november 2012** naar dyslexieduits@gmail.com zou willen mailen. Alvast bedankt voor uw medewerking.

Gegevens van de school:

1. Naam middelbare school: _____
2. Plaats van de school: _____

Persoonlijke gegevens:

1. Geslacht: *man / vrouw* *
2. Leeftijd: _____
3. Ik geef les aan: *VMBO / HAVO / VWO-Gymnasium* *
4. Ik geef les aan: *onderbouw / bovenbouw / eindexamenklassen* *

Vragenlijst (10 vragen):

1. Welke hulpmiddelen, ondersteuningsmogelijkheden of vrijstellen worden er op uw school aangeboden en van welke middelen maakt u gebruik/ biedt u leerlingen aan? Kruis aan wat bij u van toepassing is. Wanneer iets niet wordt aangeboden laat dan het vakje leeg. Wanneer iets wordt aangeboden, geef dan aan hoe vaak u het gebruikt: nooit, zelden, af en toe, vaak of altijd.

Vorm van ondersteuning	Wordt aangeboden	Gebruik ik/ bied ik aan:				
		Nooit-zelden-af en toe-vaak-altijd				
a. Tijdverlening bij toetsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Luisterboeken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Voorleesprogramma (op PC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| d. Groter lettertype/ vergroting | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Dyslexie-Font (voorbeeld laatste blz.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Aan het begin van het schooljaar een gesprek met de docent om de vorm van begeleiding te bespreken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Extra aandacht/ begeleiding van docent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Extra begeleiding van een zorgcoördinator/ dyslexiehulp | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Oefenen van leesstrategieën | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Teksten/ toetsen gedrukt op gekleurd papier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Het kan natuurlijk zijn dat niet alle ondersteuningsmogelijkheden die bij vraag 1 genoemd worden op uw school aanwezig zijn. Welke van de onderstaande ondersteuningsmogelijkheden zou u gebruiken zouden wanneer ze aanwezig zijn of lijken u handig?

Vorm van ondersteuning	Zou ik gebruik van maken/ lijkt me handig
a. Tijdverlening bij toetsen	<input type="checkbox"/>
b. Luisterboeken	<input type="checkbox"/>
c. Voorleesprogramma (op PC)	<input type="checkbox"/>
d. Groter lettertype/ vergroting	<input type="checkbox"/>
e. Dyslexie-Font (voorbeeld laatste blz.)	<input type="checkbox"/>
f. Aan het begin van het schooljaar een gesprek met de docent om de vorm van begeleiding te bespreken	<input type="checkbox"/>
g. Extra aandacht/ begeleiding van docent	<input type="checkbox"/>
h. Extra begeleiding van een zorgcoördinator/ dyslexiehulp	<input type="checkbox"/>
i. Oefenen van leesstrategieën	<input type="checkbox"/>
Teksten/ toetsen gedrukt op gekleurd papier	<input type="checkbox"/>

3. a. Is er op uw school van alle dyslectische leerlingen een dossier aanwezig waarin knelpunten van de leerling en diens vorderingen met betrekking tot deze punten worden bijgehouden?
*Een dergelijk dossier is aanwezig. (ga door naar 3b) / Een dergelijk dossier is niet aanwezig. (ga door naar 3c) **
- b. Wanneer een dergelijk dossier aanwezig is, hoe vaak maakt u hier gebruik van?
*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

c. Indien het wel aanwezig is, maar u hier geen gebruik van maakt; waarom maakt u geen gebruik van een dergelijk dossier?

4. Op welke wijze gaat u met het leren van nieuw woorden om? Kruis a.u.b. aan hoe vaak u onderstaande methodes toegepast tijdens uw lessen en bij het ondersteunen van een dyslectische leerling.

Methode	nooit	- zelden	- af en toe	- vaak	- altijd
a. Vocabulaire wordt in context geplaatst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Vocabulaire wordt met audio ondersteund, bijv. door voor te lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Dyslectische leerlingen leren niet alle woorden te leren, alleen veelgebruikte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Bij dyslectische leerlingen wordt makkelijker met spelfouten omgegaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Woordenlijsten worden niet in 1x in zijn geheel geleerd, maar in meerdere keren (expanding-rehearsal methode)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Kennis van andere talen erbij betrekken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Bij het lezen van teksten moeten opgezochte woorden opgeschreven en vervolgens geleerd worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Deze vraag is alleen gericht aan docenten die lesgeven aan tweede klassen (of eerste klassen, indien er dan al Duits onderwezen wordt). Geeft u aan deze klassen geen les, dan kunt u deze vraag overslaan.

a. Deze vraag gaat over vocabulaireverwerving in de onderbouw. Gaat het u er om dat leerlingen zo veel mogelijk woorden leren - waarbij minder op de correcte spelling wordt gelet – of gaat het er vooral om dat ze correct leren spellen – waarbij de omvang van de woordenschat minder belangrijk is?

*Mijn focus ligt op het creëren van een zo groot mogelijke woordenschat. / Mijn focus ligt op het correct leren spellen van de woorden. **

b. Waarom hebt u voor deze focus gekozen?

6. Wanneer u bij het leesvaardigheidsonderwijs geen gebruik maakt van audio-ondersteuning kunt u deze vraag overslaan.

a. Gebruikt u deze ondersteuning klassikaal of alleen voor dyslectische leerlingen?

*Klassikaal / alleen voor dyslectische leerlingen **

b. Hoe vaak maakt u gebruik van deze ondersteuning?

*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

c. Op welke manier maakt u gebruik van audio-ondersteuning?

7. a. Hoe vaak maakt u bij leesvaardigheid gebruik van ICT-ondersteuning? Hierbij kunt u denken aan het zoeken van teksten op internet, maar ook het gebruik van een digitaal woordenboek.

*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

b. Wanneer er gebruik gemaakt wordt van ICT-ondersteuning, op welke manier gebeurt dit dan?

8. a. Hoe vaak oefent u met de leerlingen leesstrategieën of hoe vaak leert u ze nieuwe leesstrategieën?

*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

b. Wanneer je leesstrategieën aan de leerlingen leert/ met de leerlingen oefent, welke zijn dit dan?

c. Wanneer geen aandacht aan leesstrategieën besteedt, wat is de reden voor deze keuze?

9. a. Hoe vaak spreekt u, wanneer u met de klas een tekst gaat lezen, de algemene kennis van leerlingen aan? Een manier is bijvoorbeeld door met de klas een *mindmap* over het onderwerp van de tekst te maken.

*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

- b. Wanneer u de algemene kennis van de leerlingen aanspreekt, op welke manier(en) doet u dit dan?

10. Waar ziet u nog ruimte voor verbeteringen wat betreft de begeleiding van dyslectische leerlingen bij Duits leesvaardigheid?

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst.

Met vriendelijke groet,
Jolien van Vrijberghe de Coningh

Anlage 2

Leerling-enquête masterscriptie-onderzoek Jolien van Vrijberghe de Coningh:

Dyslexie in het leesvaardigheidsonderwijs van het schoolvak Duits.

Voor mijn masterscriptie van de lerarenopleiding Duits aan de Universiteit Utrecht ben ik bezig met een onderzoek over dyslexie in het leesvaardigheidsonderwijs van het vak Duits. Mijn doel is er achter te komen hoe je als leraar Duits een dyslectische leerling zo goed mogelijk kan begeleiden bij leesvaardigheid. Er is door onderzoekers al veel geschreven over dyslexie en het leren van een taal, maar ik zou heel graag jouw ervaringen willen weten. Op die manier kan ik jouw ervaringen vergelijken met wat er in de literatuur wordt gezegd.

Je zou mij heel erg helpen wanneer je deze enquête (7 vragen) in zou vullen en **voor 2 november 2012** naar dyslexieduits@gmail.com zou willen mailen. Alvast bedankt voor je medewerking.

Gegevens van de school:

3. Naam middelbare school: _____
4. Plaats van de school: _____

Persoonlijke gegevens:

5. Geslacht: *man / vrouw* *
6. Leeftijd: _____
7. Ik volg: *VMBO-HAVO / HAVO-VWO / VMBO / HAVO / VWO / Gymnasium**
8. Ik zit in klas: *1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6* *
9. Ik leer Duits sinds klas: *1 / 2* *

Vragenlijst (7 vragen):

11. Welke hulpmiddelen, ondersteuningsmogelijkheden of vrijstellen worden er op jouw school aangeboden en maak je hier gebruik van?

Kruis aan wat bij jou van toepassing is. Wanneer iets niet wordt aangeboden, laat dan het vakje leeg. Wanneer je iets wordt aangeboden, geef dan aan hoe vaak je het gebruikt: nooit, zelden, af en toe, vaak, altijd.

Vorm van ondersteuning	Wordt aangeboden	Gebruik ik:				
		Nooit	zelden	af en toe	vaak	altijd
k. Tijdverlening bij toetsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| l. Luisterboeken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Voorleesprogramma (op PC) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Groter lettertype/ vergroting | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o. Dyslexie-Font (voorbeeld laatste blz.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| □ | | | | | | |
| p. Aan het begin van het schooljaar een gesprek met de docent om de vorm van begeleiding te bespreken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q. Extra aandacht/ begeleiding van de docent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r. Extra begeleiding van een zorgcoördinator/ dyslexiehulp | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s. Oefenen van leesstrategieën | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| t. Teksten/ toetsen gedrukt op gekleurd papier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Het kan natuurlijk zijn dat niet alle ondersteuningsmogelijkheden die bij vraag 1 genoemd worden op jouw school aanwezig zijn. Van welke van de onderstaande ondersteuningsmogelijkheden zou je gebruik maken wanneer ze aanwezig zijn of lijken je handig als hulp bij je dyslexie?

- | Vorm van ondersteuning | Zou ik gebruik van maken/ lijkt me handig |
|---|---|
| j. Tijdverlening bij toetsen | <input type="checkbox"/> |
| k. Luisterboeken | <input type="checkbox"/> |
| l. Voorleesprogramma (op PC) | <input type="checkbox"/> |
| m. Groter lettertype/ vergroting | <input type="checkbox"/> |
| n. Dyslexie-Font (voorbeeld laatste blz.) | <input type="checkbox"/> |
| o. Aan het begin van het schooljaar een gesprek met de docent om de vorm van begeleiding te bespreken | <input type="checkbox"/> |
| p. Extra aandacht/ begeleiding van docent | <input type="checkbox"/> |
| q. Extra begeleiding van een zorgcoördinator/ dyslexiehulp | <input type="checkbox"/> |
| r. Oefenen van leesstrategieën | <input type="checkbox"/> |
| s. Teksten/ toetsen gedrukt op gekleurd papier | <input type="checkbox"/> |

13. Op welke wijze wordt er met het leren van nieuw woorden omgegaan door je docent en door jezelf? Kruis a.u.b. aan hoe vaak je onderstaande methodes toegepast bij het leren van nieuwe woorden.

- | Methode | nooit | - | zelden | - | af en toe | - | vaak | - | altijd |
|--|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| h. Vocabulaire wordt in context geplaatst | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| i. Vocabulaire wordt met audio ondersteund, bijv. door voor te lezen | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| j. Dyslectische leerlingen leren niet alle woorden te leren, alleen veelgebruikte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Bij dyslectische leerlingen wordt makkelijker met spelfouten omgegaan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Woordenlijsten worden niet in 1x in zijn geheel geleerd, maar in meerdere keren (expanding-rehearsal methode) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Kennis van andere talen erbij betrekken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Bij het lezen van teksten moeten opgezochte woorden opgeschreven en vervolgens geleerd worden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Audio-ondersteuning tijdens het lezen.

- a. Hoe vaak gebruik je audio-ondersteuning bij het lezen?
*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **
- b. Wanneer je gebruik maakt van luisterboeken of andere vormen van audio-ondersteuning tijdens het lezen, lees je zelf dan ook mee met de tekst?
*Nee, ik lees niet mee met de tekst. / Ja, ik lees wel mee met de tekst. **
- c. Wanneer je bij vraag 4a hebt gezegd dat je meeleeft met de tekst, dan graag deze vraag beantwoorden. Wanneer je hebt aangegeven niet mee te lezen, dan kan je verder naar vraag 5.
Heb je het idee dat het lezen met audio-ondersteuning makkelijker gaat dan lezen zonder audio-ondersteuning?
*Nee, ik heb niet het idee dat het makkelijker gaat. / Ja, ik heb wel het idee dat het makkelijker gaat. **
- d. Wanneer je bij vraag 4b hebt gezegd dat je het idee hebt dat het makkelijker gaat, dan graag deze vraag beantwoorden. Wanneer je hebt aangegeven niet het idee hebt dat het makkelijker gaat, dan kan je verder naar vraag 5.
Je hebt aangegeven, dat je het idee hebt dat lezen makkelijker gaat wanneer je leest met audio-ondersteuning. Wat maakt het lezen op deze manier makkelijker voor jouw (bijv. doordat je gelijk hoort hoe een woord uitgesproken wordt)?

15. a. Hoe vaak wordt er bij leesvaardigheid gebruik gemaakt van ICT-ondersteuning? Hierbij kan je denken aan het zoeken van teksten op internet, maar ook het gebruik van een digitaal woordenboek.
*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

b. Wanneer er gebruik gemaakt wordt van ICT-ondersteuning, op welke manier gebeurt dit dan?

16. a. Heb je tijdens lessen Duits leesstrategieën geleerd en/of geoefend? Een leesstrategie is bijvoorbeeld het voorspellen van de inhoud van de tekst op basis van een snelle blik op de tussenkopjes.

*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

d. Wanneer je leesstrategieën hebt geleerd/ geoefend, welke waren dit?

e. Wanneer je geen leesstrategieën hebt geleerd/ geoefend, zijn deze bij andere vakken aanbod gekomen? Zo ja, welk vak?

17. a. Wanneer je voor jezelf of met de klas een tekst gaat lezen, vraagt de leraar dan ook wat je al van het onderwerp van de tekst weet? Een manier is bijvoorbeeld door met de klas een *mindmap* over het onderwerp van de tekst te maken (bij een *mindmap* schrijf je alle begrippen en woorden op die je te binnen schieten wanneer je aan het onderwerp van de tekst denkt).

*nooit - zelden - af en toe - vaak - altijd **

c. Wanneer vraagt wat je al van een onderwerp weet, op welke manier(en) doet hij dit?

Heel erg bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Voorbeeldtekstje in Dyslexie-lettertype (Bron: www.studiostudio.nl/exampletext/studiostudiodydyslexieAVI79.pdf)

De diamantroof

In juni zag ik in een televisie-uitzending, dat in februari 2005 een diamantroof op Schiphol had plaats gevonden. Een busje, dat vol met diamanten op weg was naar een vliegtuig, werd overvallen door twee criminelen. Die bedreigden daarbij de KLM-medewerkers met wapens. Na de overval reden ze snel met de kapitale lading weg.