

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V HODINÁCH NĚMECKÉHO JAZYKA
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Markéta Fuksová
Učitelství pro SŠ, obor Nj - Aj

Vedoucí práce: *Mgr. Věra Krbůšková*

Plzeň, 5. dubna 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 5. dubna 2013

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Věře Krbůškové za podněty, návrhy a cenné rady při konzultacích, jenž vedly k realizaci této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své mamince Mgr. Ireně Fuksové a pracovníci pedagogicko-psychologické poradny Mgr. Marcele Patolánové za pomoc při rozdávání dotazníků na školách a instruování dětí při jejich vyplňování. V neposlední řadě patří dík i mému příteli Jindřichu Vencefrovi za trpělivost, kterou se mnou po dobu psaní této práce měl.

INHALT

1	EINLEITUNG	1
2	EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMATIK	3
2.1	DEFINITION UND KLASSIFIKATION DER LERNSTÖRUNGEN	3
2.2	URSACHEN DER LERNSTÖRUNGEN.....	7
2.2.1	Genetische Ursachen.....	8
2.2.2	MCD (minimale Hirndysfunktion).....	8
2.2.3	Teilleistungsschwächen	10
2.2.4	Lateralität	12
2.2.5	Milieu eines Kindes.....	13
3	CHARAKTERISTIK UND ÄUßERUNGEN DER EINZELNEN LERNSTÖRUNGEN	15
3.1	„DYSLEXIE“ (LEGASTHENIE)	15
3.2	„DYSGRAFIE“ (SCHREIBSCHWÄCHE)	17
3.3	„DYSORTOGRAFIE“ (RECHTSCHREIBSCHWÄCHE).....	19
4	DIAGNOSTIK DER LERNSTÖRUNGEN.....	22
5	METHODEN DER REEDUKATION (THERAPIE)	25
5.1	REEDUKATION DER „DYSLEXIE“	27
5.2	REEDUKATION DER „DYSGRAFIE“	29
5.3	REEDUKATION DER „DYSORTOGRAFIE“	30
6	SPEZIFIKA DER SCHÜLER MIT LERNSTÖRUNGEN	32
7	LERNSTÖRUNGEN IM DAF-UNTERRICHT	34
7.1	ÄUßERUNGEN DER LERNSTÖRUNGEN IM DAF-UNTERRICHT	34
7.2	EFFEKTIVE UNTERRICHTSPRINZIPIEN	36
7.3	ENTWICKLUNG VON EINZELNEN SPRACHFERTIGKEITEN	38
7.4	METHODEN DER BEWERTUNG	42
8	PÄDAGOGISCHE UNTERSUCHUNG.....	45
8.1	ARBEITZIELE	45
8.2	METHODE DER UNTERSUCHUNG	47
8.3	UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG.....	49
8.4	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	49
8.5	SCHLUSS DER UNTERSUCHUNG.....	64
9	ZUSAMMENFASSUNG	68
10	RESUMÉ	70
11	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....	71
12	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	75
13	GRAPHEN- UND TABELLENVERZEICHNIS	76
14	ANLAGENVERZEICHNIS.....	78
15	ANLAGEN	I

1 EINLEITUNG

Lernstörungen sind heute sehr verbreitetes Phänomen, weil sie bei mehreren und mehreren Kindern diagnostiziert werden. Es geht um eine komplexe und komplizierte Problematik, mit der sich sehr viele Sonderpädagogen, Psychologen, Wissenschaftler, Lehrer aber auch Eltern im Ausland und in der Tschechischen Republik beschäftigen und mit der sie in Beziehung täglich treten. Trotz des großen Interesses über diese Problematik und trotz verschiedener Untersuchungen sind sehr viele Bereiche der Lernstörungen noch heute nicht ganz erklärt und erforscht. Zum Beispiel die Klassifikation und Gliederung der Lernstörungen und die Theorien über ihre Ursachen sind nicht einheitlich und sie unterscheiden sich von Autor zu Autor, aber manchmal auch von Land zu Land.

In dieser Arbeit sind nicht nur tschechische, sondern auch einige ausländische Gliederungsmöglichkeiten und Theorien erwähnt. Aber diese Arbeit ist vor allem auf das tschechische Schulsystem orientiert, sie ist primär den tschechischen Lehrern und Schülern gewidmet und der Fragebogen in der Untersuchung wurde nur von tschechischen Schülern ausgefüllt. Deshalb geht man hier vor allem aus tschechischen Klassifikationssysteme und Theorien von tschechischen Autoren aus.

Für heutiges Leben ist die Kenntnis von Fremdsprachen sehr wichtig. Natürlich gilt jetzt Englisch als die globale und die wichtigste Sprache, aber ich meine, dass für die tschechischen Kinder auch Deutsch sehr wichtig ist, weil die Tschechische Republik an Deutschland und Österreich grenzt und gerade dort gibt es sehr viele Arbeitsmöglichkeiten. Und deshalb beschäftigt sich diese Arbeit nicht nur allgemein mit Lernstörungen, sondern auch ganz konkret mit Lernstörungen im Fach „Deutsch als Fremdsprache“.

Diese Arbeit ist in zwei Teilen gegliedert. Der erste Teil bietet dem Leser die theoretischen Informationen über Lernstörungen an. Das heißt die Informationen wie: was sind die Lernstörungen, ihre Klassifikationsmöglichkeiten, Theorien über ihre Ursachen, ihre Charakteristik und Äußerungen, wie werden sie diagnostiziert und Möglichkeiten der Reeducation (Therapie). Damit der DaF-Unterricht auch bei Schülern mit Lernstörungen effektiv sein wird, soll ein Lehrer diesen Schülern verstehen und

effektive Unterrichtsprinzipien, die er im DaF-Unterricht ausnutzen kann, kennen. Und deshalb sind im theoretischen Teil auch Kapitel „Spezifika des Schülers mit einer Lernstörung“ und „Lernstörungen im DaF-Unterricht“ einbezogen. Der zweite Teil ist ein praktischer Teil. Weil es heute sehr viele Kinder mit Lernstörungen gibt, und weil Deutsch als Fremdsprache für tschechische Kinder und ihre zukünftige Arbeitsmöglichkeiten wichtig ist, untersucht diese Arbeit die Einstellung der Kinder mit Lernstörungen zu diesem Fach. Das bedeutet, dass ich in dieser Arbeit feststellen möchte, was für diese Kinder in der deutschen Sprache am schwierigsten ist, welche Sprachfertigkeiten die am problematischsten sind, was man mit diesen Kindern am meisten üben soll, welche Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien diese Kinder bevorzugen, wie sie bewertet sind, ob sie Deutsch weiter studieren und in der Arbeit ausnutzen wollen u. ä.

Wie es folgt, das Ziel dieser Arbeit ist nicht nur dem Leser die allgemeinen Informationen über Lernstörungen mit der Orientierung auf das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ anzubieten, sondern auch die größten Schwierigkeiten und Probleme aber auch umgekehrt die starken Seiten und Präferenzen der Kinder mit Lernstörungen in diesem Fach zu entdecken und so vielleicht auch zur Effektivitätserhöhung von Unterricht dieses Faches beizutragen.

2 EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMATIK

Was sind die Lernstörungen? Welche Arten der Lernstörungen kann man unterscheiden? Wodurch sind sie verursacht? In folgenden Kapiteln werden alle diese Fragen dem Leser beantwortet und der Leser wird tiefer in die Problematik eingeführt.

2.1 DEFINITION UND KLASSIFIKATION DER LERNSTÖRUNGEN

Der Begriff „Lernstörungen“ bezeichnet Minderleistungen in verschiedenen Lernbereichen. Mit ihnen beschäftigt sich die wissenschaftliche Disziplin – Sonderpädagogik. Die Lernstörungen äußern sich vor allem im Lernen von Schreiben, Rechnen, Lesen oder bei richtiger Sprachbenutzung, deshalb beziehen sie sich vor allem auf die Schulfertigkeiten. Es gibt sehr viele Definitionen der Lernstörungen, weil verschiedene Wissenschaftler diese Problematik anders ansehen. Hier wird eine Definition erwähnt, die das Wesen der Lernstörungen ganz klar beschreibt: „Die Lernstörungen äußern sich darin, dass das gewünschte Können, Wissen und Verhalten (z.B. Lesen, Rechnen, Schreiben, Mitarbeit) nicht in ausreichender Qualität, nicht mit ausreichender Sicherheit sowie nicht in der dafür vorgesehenen Zeit erworben wird: Die erwarteten Leistungsergebnisse werden trotz der als angemessen erachteten Lernangebote nicht erreicht, sodass den betroffenen Schülern mehr oder minder umfangreiche Störungen des Lernens zugeschrieben werden.“ (Lauth, Brunstein, Grünke, 2004, S. 13). Die andere Definition sagt ganz einfacher, dass „der Begriff „Lernstörungen“ ein allgemeiner Begriff ist, der unterschiedliche Arten von Lernproblemen beschreibt. Sie sind spezifisch und unabhängig von anderen Dimensionen.“ (Vargo, Young, 2011, [online]).

Als schon gesagt wurde, haben die Kinder mit der Lernstörungen in bestimmten Schulfächer sehr oft Schwierigkeiten. Der Charakter der Schwierigkeiten ist von der Art der Lernstörung abhängig (die Kinder können Schwierigkeiten z.B. in Sprachen, Mathematik oder Zeichnen haben). Nach Zelinková (1994) können die Lernstörungen zusammen mit anderen Defekten (Verhaltensstörungen, Körperbehinderungen oder sensorischen Behinderungen) vorkommen, aber man muss wissen, dass die Lernstörungen mit niedriger Intelligenz nicht verbunden sind. Die Intelligenz solcher

Kinder ist meistens durchschnittlich oder überdurchschnittlich. Das bedeutet, dass das Intelligenzniveau der Kinder mit Lernstörungen meistens zwischen 85 – 110 und mehr Punkten sein soll (Slowík, 2007). Wenn die Intelligenz niedriger ist, dann spricht man schon über die mentale Retardation. Bei einem Kind mit mentaler Retardation ist natürlich auch die Qualität der Schulfertigkeiten niedriger, aber die Lernstörungen und mentale Retardation sind zwei unterschiedliche Störungen und sie sollen nicht durcheinander geworfen werden.

Die Lernstörungen sind sehr vielfältig und verschiedenartig und deshalb kann man sie nach unterschiedlichen Klassifikationssystemen gliedern. Auch die Terminologie der Lernstörungen ist nicht einheitlich. Pipeková (2006) führt an, dass die Terminologie der Lernstörungen in Tschechien, aber auch in Deutschland und in England terminologisch nicht vereinigt ist. Es ist interessant, dass es auch unterschiedliche Klassifikationssysteme der Lernstörungen bei den tschechischen und bei den deutschen Autoren gibt. In dieser Arbeit werden Terminologie und einige Klassifikationsmöglichkeiten beider Länder erwähnt, aber weiter in der Arbeit wird man vor allem von der tschechischen Terminologie und Klassifikation ausgehen, weil diese Arbeit sich auf die tschechischen Schüler konzentriert.

Jetzt wird man auf die Klassifikationssysteme in der Tschechischen Republik konzentrieren. Man kann die Lernstörungen nach unterschiedlichen Kriterien klassifizieren. Nach Slowík (2007) ist das bekannteste und verbreiteteste Kriterium die Gliederung nach den betroffenen Schulfähigkeiten. Die Namen der Lernstörungen entstanden aus den griechischen Bezeichnungen, zu denen das Präfix *dys-*, das die Abweichung von dem Normalzustand vorstellt, hinzugefügt wurde. Nach diesem Prinzip unterscheidet man dann sieben Lernstörungen (hier wird erst der tschechische Begriff und dann sein deutsches Äquivalent benutzt):

- Dyslexie (Legasthenie)
- Dysgrafie (Schreibschwäche)
- Dysortografie (Rechtschreibschwäche)
- Dyskalkulie (Rechenschwäche)
- Dyspinxie (Schwierigkeiten beim Zeichnen)
- Dyspraxie (Schwierigkeiten bei der Koordination und Geschicklichkeit)

- Dymúzie (Schwierigkeiten bei der Musikwahrnehmung und Musikreproduktion).

Zelinková (1994) gliedert die Lernstörungen ein bisschen anders. Sie führt Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie und Dyskalkulie an und dann führt sie noch die nonverbalen Lernstörungen (Dyspinxie, Dyspraxie, Dymúzie), die die Sprachfertigkeiten nicht so stark beeinflussen und für die vor allem die Schwierigkeiten in der Raumorientierung charakteristisch sind.

Die Begriffe Dyspinxie, Dyspraxie, Dymúzie, die man sehr häufig in tschechische Literatur findet und die von tschechischen Autoren verwendet sind, sind nur für die Tschechische Republik spezifisch. In ausländischer Literatur und bei ausländischen Autoren findet man diese Begriffe nicht (Pipeková, 2006).

Slowík (2007) spricht noch über die weiteren und nicht so wichtigen und bekannten Klassifikationsmöglichkeiten der Lernstörungen. Man kann sie z.B. nach der Schwere (die leichten und schweren Formen der Lernstörungen), oder nach der Funktion des Gehirnes, d.h. welche Gehirnhemisphäre die Lernstörungen betreffen, (die rechts- und linkshirnhemisphärischen Störungen) klassifizieren.

Die Gliederung, die für beide Länder gemeinsam ist, ist die Klassifikation nach der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Nach WHO entstand ein Klassifikationssystem der menschlichen Krankheiten (internationale Abkürzung ist ICD, in Tschechien MKN (Slowík, 2007). „Das ICD (Dilling, Mombour & Schmidt, Hrsg., 1993) liegt in der zehnten Fassung vor und hat sich in der Kinder- und Jugendpsychiatrie gut bewährt, weil auf diese Weise eine Vereinheitlichung der diagnostischen Kategorien erreicht wurde. Aufgrund seiner Differenzierung, dank vieler Bewährungskontrollen und wegen des Wunsches nach Diagnosekategorien, die kommuniziert werden können, hat das System auch Eingang in die sonderpädagogisch-therapeutische Diagnostik und die Diagnostik bei Lernstörungen gefunden. Lernstörungen werden unter der Codierung F81 beschrieben, aber nicht als „Lernstörungen“, sondern als „Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ bezeichnet.“ (Matthes, 2006, S. 18-19). Nach diesem System unterscheidet man folgende Arten von Lernstörungen:

- Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0)
- Isolierte Rechtschreibstörung (F81.1)
- Rechenstörung (F81.2)

- Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten (F81.3)
- Sonstige Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten (F81.8)
- Nicht näher bezeichnete Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten (F81.9)

Als Vertreter der Klassifikationssysteme der deutschen Autoren werden ein paar Gliederungsmöglichkeiten erwähnt. Die erste Möglichkeit ist die Klassifikation nach Klauer und Lauth (1997). Diese Klassifikation ist an zwei Dimensionen orientiert:

- Die erste Dimension sagt, dass die Lernstörungen *inhaltlich begrenzt* oder *allgemein* sein können. Wenn ein Schüler mit mittlerem Intelligenzniveau in einem bestimmten Lernbereich deutlich minder Leistung hat und wenn seine Leistung in anderen Fächern gut ist, dann spricht man über die *inhaltlich begrenzten* Lernstörungen. Bei *allgemeinen* Lernstörungen ist die Leistung eines Schülers in meisten Fächern minder und oft ist auch die Intelligenzleistung begrenzt.
- Die zweite Dimension sagt, dass die Lernstörungen *vorübergehend* (passager) oder *überdauernd* (persistierend) sein können. Die *vorübergehenden* Lernstörungen entstehen z.B. als eine Reaktion auf verschiedene schwere Lebenssituationen, Stress usw. Wenn man mit einem Kind passend arbeitet, dann verschwinden diese Lernstörungen. Die *überdauernden* Lernstörungen dauern sehr lange Zeit und können sich auch verschlimmern. Sehr oft sind sie mit dem negativen Selbstbild oder sozialen Verhalten verbunden.

Die andere Gliederungsmöglichkeit ist die Klassifikation nach Betz und Breuninger (1993). Sie sagten, dass es *defizitäre* und *strukturelle* Lernstörungen gibt.

- Wenn es zu einem Ausfall der notwendigen Grundfunktionen für das Lernen kommt, dann spricht man über die *defizitären* Lernstörungen. Z. B. wenn ein Schüler beim Lesen und Schreiben die Schwierigkeiten hat, unterschiedliche Phoneme zu hören oder Buchstaben optisch zu unterscheiden (z. B. Beet und Bett), dann sprechen die Autoren über *Defiziten*. Solche Defiziten können aber mit Hilfe vom bestimmten Training überwunden werden.
- Die *strukturellen* Lernstörungen beziehen sich schon auch auf das Verhalten und Erleben eines Schülers. Um die strukturellen Lernstörungen zu eliminieren, ist die Lerntherapie notwendig. Man muss beim Schüler die positive Lernstruktur bilden. Man muss auch sehr viel auch mit der Motivation arbeiten, weil der Schüler schon

keine Lust zum Lernen hat. Der Schüler muss wieder an die Möglichkeit des Erfolgs im Lernen glauben. Sie können aus didaktischen Fehlern, Lernversäumnissen, aber auch aus defizitären Lernstörungen entstehen.

Als der Leser beobachten kann, es gibt sehr viele und unterschiedliche Ansichten über Lernstörungen. In vorigen Absätzen wurden nur ein paar Klassifikationsmöglichkeiten erwähnt. Weil diese Arbeit vor allem den tschechischen Lehrern, die das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichten, gewidmet ist, wird man in weiteren Kapiteln primär aus der Klassifikation nach Zelinková (1994) ausgehen.

2.2 URSACHEN DER LERNSTÖRUNGEN

Mit den Ursachen und mit der Herkunft der spezifischen Lernstörungen beschäftigt sich die wissenschaftliche Disziplin - Ätiologie. Die ätiologischen Theorien sind von unterschiedlichen Stellungen der Forscher beeinflusst. Das bedeutet, dass die Autoren nicht nur die Klassifikationssysteme der Lernstörungen, sondern auch ihre Ursachen nicht einheitlich beschreiben können. In verschiedenen Quellen gibt es verschiedene Theorien darüber. Man muss wissen, dass trotz sehr zahlreichen Forschungen heute keine echte Ursache festgestellt ist. Es gibt nur Theorien, die diese Problematik ein bisschen aufhellen können. In weiteren Absätzen wird ein Querschnitt durch diese Theorien beschrieben.

Die Forscher konzentrieren sich vor allem auf die „genetische Ursachen, auf eine minimale frühkindliche Hirnschädigung (biologische und medizinische Theorie), auf die herkunftsbedingte Ursachen (soziologische Theorie), auf einen Mangel an frühkindlichem Urvertrauen (psychoanalytische Theorie) und auf die fehlenden Lernverstärkungen (lernpsychologische Theorie)“ (Matthes, 2006, S. 44). Viele Autoren auch sagen, dass die Lernstörungen wegen der verschiedenen Kombinationen dieser Ursachen entstehen.

Zum Beispiel O. Kučera, ein tschechischer Psychiater, ausarbeitete in 50er Jahren zahlreiche wissenschaftliche Erforschungen zu dieser Thematik und aufgrund seiner Arbeit führt Pipeková (2006) in ihrem Buch solche Ursachen der Lernstörungen an:

- MCD (minimale Hirndysfunktion, siehe unten) verursacht etwa 50% aller Fälle.
- Die Vererbung verursacht etwa 20% aller Fälle.

- Die Kombination von MCD und der Vererbung verursacht etwa 15% aller Fälle.
- Und die neurotische oder nicht bekannte/entdeckte Herkunft ist auch bei 15% aller Fälle

Andere Autoren, z. B. Věra Pokorná (2001), aber führen weiter die Theorie an, dass man zu dieser Problematik mehr systematisch und komplex zutreten muss. Das heißt, man muss auch die Umgebung, wo ein Kind lebt, Familie, Entwicklung eines Kindes vor, während und nach der Geburt und die Milieu der Schule zur Ursachen, die den Einfluss auf die Schulleistung eines Kinder haben können, einbeziehen. Das bedeutet, dass man ein Kind mit „seinem ganzen Lebenskontext“ (Pokorná, 2001, S. 79) anschauen muss. Sie führt (auf verschiedenen wissenschaftlichen Grundlagen von unterschiedlichen Autoren) in ihrem Buch solche Hauptursachen an:

2.2.1 GENETISCHE URSACHEN

Hier verweist Pokorná (2001) auf die deutschen Autoren Schulte-Körne, Remschmidt und Hebebrand, die die verschiedenen Theorien und Forschungen über genetischen Ursachen systematisch beschrieben. Es folgt aus diesen Forschungen, dass es bestimmte genetische Risikofaktoren existieren, die eine bedeutende Rolle bei der Entstehung von Lernstörungen spielen können, aber die Wissenschaftler wissen nicht um welche Faktoren es geht, d. h. was genetisch übergeben wird. Deshalb eher als über die direkte genetische Vererbung spricht man über die Vererbung der Dispositionen zur Entwicklung von Lernstörungen.

2.2.2 MCD (MINIMALE HIRNDYSFUNKTION)

Sehr viele Spezialisten behaupten, dass MCD¹ eine große Rolle bei der Entstehung von Lernstörungen spielt. Zum Beispiel nach Lempp in Pokorná (2001) kann man voraussetzen, dass die Schwierigkeiten in der Schule bei einem Drittel aller Kinder mit durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Intelligenz durch frühkindliche Hirnschädigung verursacht sind.

Minimale Hirndysfunktion (MCD) ist die Bezeichnung für eine ganze Reihe von Äußerungen eines Kindes die von üblicher Norm abweichen (Slowík, 2007). Es geht um

¹ MCD - minimale Hirndysfunktion (Brinkmann, 2002); in Tschechien LMD genannt; weiter nur als MCD bezeichnet.

eine kleine Hirnschädigung, die in verschiedenen Phasen der Kindesentwicklung entstehen kann. Pokorná (2001) führt solche MCD-Ursachen an:

- Die pränatale Hirnschädigung - kann z. B. durch infektiöse Erkrankung der Mutter, Blutung während der Schwangerschaft, vorzeitige Schwangerschaft, Rauchen und Alkoholismus der Mutter, Endokrine Schwierigkeiten u. ä. entstehen.
- Die perinatale Hirnschädigung – kann z. B. durch Mangel an Sauerstoff oder Kopfverletzung während der Geburt, Intoxikation eines Kindes (z. B. durch Tabletten gegen die Geburtswehen) usw. entstehen.
- Die postnatale Hirnschädigung – man spricht über Schädigungen, die bis dem zweiten Jahr eines Kindes entstehen und können z. B. durch schwere Infektion nach der Geburt, Mangel an Nahrung, Meningitis, Enzephalitis usw. verursacht sein.

MCD äußert sich durch bestimmte Defizite an einiger Funktionen, wie z. B. Defizite an: Motorik, Aussprache- und Sprachentwicklung, Schwierigkeiten in der Raumorientierung, Gedächtnisdefizite, Schwierigkeiten in der Konzentration usw. Pokorná (2001). Ein Kind mit MCD kann dann impulsiv, hyperaktiv oder hypoaktiv, übereilt, unkonzentriert und zu viel emotiv sein (Slowík, 2007).

Heute benutzt man für die Schwierigkeiten, die mit MCD verbunden sind, zwei moderne Begriffe – ADD und ADHD. Diese Begriffe beschreiben aber mehr die Äußerungen (Syndrome) von MCD und Lernstörungen als ihre Ursachen.

ADD - Dieser Begriff entstand aus den englischen „attention deficit disorder“, in Deutschland auch als ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) bezeichnet (Brinkmann, 2002).

ADHD - Dieser Begriff entstand aus den englischen „attention deficit hyperactivity disorder“ und in Deutschland ist auch als ADHS (AufmerksamkeitsDefizitHyperaktivitäts-Störung) bezeichnet (Brinkmann, 2002).

Und gerade diese Syndrome sind sehr oft mit Lernstörungen verbunden, weil Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivität, die Schwierigkeiten in der Konzentration vorstellen, eine Schlüsselrolle beim Lernen spielen (Slowík, 2007).

2.2.3 TEILLEISTUNGSSCHWÄCHEN

Das Lernen ist ein sehr komplizierter Prozess, bei dem verschiedene mentale Funktionen und Prozesse verwendet werden. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich einige Forscher mit dieser Problematik wie z. B. J. Graichen, R. Lempp, W. Spiel, E. Berger, I. Kohler, F. Beer, F. Schilling u. a. Sie konzentrierten sich auf Hirnschädigungen und die dadurch verursachten Probleme – vor allem in der kognitiven und psychischen Entwicklung eines Kindes. Sie stellten fest, dass diese Schädigungen die Veränderungen im ganzen System von Perzeptionsfunktionen und kognitiven Funktionen verursachen. Sie untersuchten, wie diese Veränderungen den Lernprozess und den Sozialisierungsprozess beeinflussen (Pokorná, 2001).

Es geht eigentlich um Probleme und Äußerungen, die durch Hirnschädigung der verschiedenen Intensität verursacht sind, d. h. man spricht über Intensität von Schwerhirnschädigungen mit neurologischen Symptomen zu den minimalen Hirndysfunktionen (MCD, siehe oben), die sich durch Teilleistungsschwächen äußern Pipeková (2006).

Unterschied zwischen MCD und Teilleistungsschwächen ist, dass es bei einem Kind mit MCD eine ganze Reihe von Symptomen (wie z. B. verschlechterte Motorik, verzögerte Aussprache- und Sprachentwicklung, Schwierigkeiten in der Raumorientierung, Gedächtnisdefizite, Schwierigkeiten in der Konzentration, erhöhte Emotionalität, Impulsivität usw., sie sind in weiteren Absätzen näher beschrieben) gibt. Wenn ein Kind nur ein von diesen Symptomen hat, dann spricht man über die Teilleistungsschwächen Pipeková (2006).

Třesohlavá in Pipeková (2006) führt solche Symptome der Hirnschädigungen an:

- Psychische und kognitive Leistungen sind unausgeglichen (das Kind ragt in einigen Aufgaben heraus, aber in einigen ist unterdurchschnittlich),
- Perzeptionsschwierigkeiten (z. B. in der Raumorientierung und Seitenorientierung – wo ist links und rechts, wo ist unten und oben, Zeitorientierung u. Ä.),
- Spezifische neurologische Merkmale (es geht um keine großen Abnormitäten, nur z. B. um Reflexasymmetrie, kleine Störungen des Sehens oder Hörens,

- Hyperaktivität oder Hypoaktivität, Linkshändigkeit oder Ambidextrie, Koordinationsschwierigkeiten usw.),
- Sprachstörungen und Hörstörungen (z. B. verzögerte Sprachentwicklung),
 - Störungen der Motorik (wie Ungeschicklichkeit, Ticks, Schwierigkeiten in Fein- oder Grobmotorik usw.),
 - Lernstörungen (d. h. Schwierigkeiten im Lernen vom Schreiben, Lesen, von der Rechtschreibung, Lerntempo ist langsamer u. ä.),
 - Gedächtnisstörungen (z .B. Schwierigkeiten im Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis, im abstrakten Denken usw.),
 - Es kommen die neurotischen Merkmale wie Kauen an den Nägeln, Nuckeln am Daumen, Bettnässen usw. vor,
 - Das Kind benimmt sich impulsiv, explosiv und emotiv,
 - Schwierigkeiten während des Schlafes (das Kind schläft unregelmäßig, es hat einen festen oder leichten Schlaf usw.),
 - Kommunikationsschwierigkeiten (z .B. Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Zeitgenossen, oder in der Kommunikation in der größeren Gruppe; diese Kinder kommunizieren besser nur in kleinen Gruppen (1 – 3 Menschen),
 - Veränderungen in der physischen Entwicklung (die Entwicklung ist unregelmäßig, im vorschulischen Alter sind die Kinder in der Entwicklung zurückgeblieben,
 - Sozialbenehmen (Sozialbenehmen ist auf einem niedrigeren Niveau als die Intelligenz des Kindes, Kinder benehmen sich sehr oft ungehörig, sie können nicht die Folgen ihres Benehmens voraussehen, sie verhalten sich sehr oft zu den Autoritäten aggressiv oder negativ),
 - Persönlichkeitsveränderungen (das Kind wechselt die Stimmungen sehr oft, es reagiert negativ auf verschiedene Veränderungen, das Kind ordnet sich den anderen Kinder sehr leicht unter usw.),
 - Aufmerksamkeitsstörungen (das Kind ist fahrig, es konzentriert sich nur sehr schwer, es hat Schwierigkeiten in der Entscheidungen usw.).

Die oben geschriebenen Symptome kommen fast bei allen Kindern mit Lernstörungen vor, und deshalb sind sie auch den Ursachen der Lernstörungen zugeschrieben. Unterschied ist, dass bei Kindern, bei denen die MCD diagnostiziert ist, meistens fast alle Symptome, oder Kombinationen von vielen Symptomen vorkommen, aber wenn es nur ein Symptom vorkommt, dann spricht man über Teilleistungsschwächen.

2.2.4 LATERALITÄT

Einige Leute benutzen z. B. zum Schreiben, Malen oder Kochen primär den rechten Arm und andere Leute den linken Arm. Es gibt aber auch Leute die beide Arme gleichwertig benutzen können. Aber warum? Die Ursachen dafür muss man im Hirn suchen, weil Lateralität mit einer Dominanz der Gehirnhemisphäre zusammenhängt (Slowík, 2007).

Lateralität ist eigentlich die Symmetrie oder Asymmetrie bei paarig angelegten Organen und bezeichnet die Bevorzugung von einem der paarig angelegten Organe (d. h. ein Arm, ein Bein sind primär benutzt). Sie kann sich auch auf paarig angelegte Sinnesorgane (ein Auge, ein Ohr) beziehen. Solches Organ arbeitet dann besser, schneller, genauer und hochwertiger (Slowík, 2007).

Arten der Lateralität sind: Rechtshändigkeit, Linkshändigkeit und Ambidextrie (Beidhändigkeit). Man unterscheidet auch übereinstimmende Lateralität (Seitenübereinstimmung, z. B. man bevorzugt den linken Arm und linken Fuß) und gekreuzte Lateralität (z. B. man bevorzugt den linken Arm und rechten Fuß) (Slowík, 2007).

Pokorná (2001) führt einigen Forscher (z. B. I. Milz) an, dessen Untersuchungen zeigten, dass die Lateralität die Entwicklung und das Vorkommen der Lernstörungen verursachen und beeinflussen kann. Diese Untersuchungen bewiesen, dass bei den Kindern mit Lernstörungen die Linkshändigkeit, Ambidextrie oder gekreuzte Lateralität häufig vorkommen, oder dass die rechtshändigen Kinder mit Lernstörungen sehr viele linkshändigen Verwandten haben. Deshalb muss die Lateralität auch zwischen den Ursachen von Lernstörungen erwähnt sein.

2.2.5 MILIEU EINES KINDES

Ein schlechtes Milieu kann nicht selbst die Lernstörungen verursachen, aber es kann die Schulleistung eines Kindes negativ beeinflussen. Zum Milieu zählt man vor allem die Familie und das Milieu in der Schule. Es geht um sehr komplexes und kompliziertes Thema, weil es schwer ist, die schlechte und gute Erziehung zu definieren.

Pokorná (2001) führt einige deutsche Autoren an, die sich mit diesem Thema beschäftigten. Zum Beispiel die Forschungsergebnisse von Valtin (in Pokorná, 2001) zeigten, dass die Kinder mit Lernstörungen sehr oft vorkommen, wenn:

- beide Eltern nur die Grundausbildung erreichten,
- das Kind drei und mehrere Geschwister hat,
- die Familie in ungenügenden Wohnungsbedingungen lebt,
- die Familie keine Bücher und Zeitungen besitzt und auch keine Bibliothek besucht,
- Kinder nur in der Schule lesen, nicht zu Hause (das ist nur etwa 40%),
- die Eltern mit dem Kind in der Frühkindheit zu wenig sprechen, und deshalb ist die Sprachentwicklung verzögert,
- das Kind eine Sprachstörung hat,
- während des Lernens von Schreiben und Lesen das Kind drei und mehrere Lehrer auswechselte.

Weitere Autoren Klicpera, Gasteiger-Klicpera (in Pokorná, 2001) bewiesen, dass etwa 66% der Kinder, die in der Schule Schwierigkeiten haben, aus Familien kommen, die sozial niedrig gestellt sind, und die Eltern solcher Kinder nur Grundausbildung haben. Niemeyer (in Pokorná, 2001) führt sogar bis 83%.

Sehr wichtige Rolle in der Familie spielt die Mutter, die das Kind sehr bedeutend beeinflusst. Je gelehrter die Mutter ist, desto mehr Gelegenheiten zur selbstständigen Problemlösung sie dem Kind gibt und desto mehr sie die Persönlichkeit des Kindes entwickelt. Andere Situation ist z. B. bei den depressiven Müttern. Sie können meistens nicht auf das Kind positiv reagieren und das führt zu seiner Frustration. Diese Frustration äußert sich sehr oft durch Aufmerksamkeitsstörungen beim Bewältigen von

anspruchsvollen Situationen, zu den man auch die Situationen in der Schule zählt Pipeková (2006).

Auch das Milieu in der Schule beeinflusst die Leistung der Kinder. Es ist allgemein bekannt, dass die Kinder mit Lernstörungen sich schlechter den unterschiedlichen Unterrichtsstrategien anpassen, als die Kinder ohne Lernstörungen. Sie haben auch Schwierigkeiten beim Lehrerwechsel oder Schulwechsel. Solche Kinder haben weniger Gelegenheiten sich in der Klasse und während des Unterrichtes zeigen. Es gibt zwei Gründe dafür: Die Kinder entweder schämen sich (weil sie schlechter lesen/sprechen/schreiben, als die anderen Kinder), oder die Lehrer rufen diese Kinder nicht oder sehr wenig auf, weil sie die Kinder vor dem Spott schützen wollen. Schlechte Stellungen der Lehrer oder anderer Mitschüler (Schikane; Spott; die Lehrer denken, dass die Kinder faul oder dumm sind usw.) können die Schulleistung dieser Kinder nur verschlechtern Pipeková (2006).

Also wie es schon gesagt wurde, das Milieu der Kinder kann nicht selbst die Lernstörungen verursachen, aber es kann z. B. die angeborenen Dispositionen zur Lernstörungen entwickeln und es kann auch sehr negativ auf die Schulleistung eines Kindes einwirken. Deshalb muss man das Milieu auch in diesem Kapitel nennen.

Die Lernstörungen sind sehr kompliziertes und komplexes Problem und trotz sehr zahlreichen Forschungen ist heute keine echte Ursache festgestellt, es gibt nur Theorien. Aber die Bemühung um die Entdeckung der Ursachen und der Herkunft bei den Kindern mit Lernstörungen soll vor allem zur Auswahl der passenden Methode der Reeducation führen und die Kinder bei der Bewältigung der Schwierigkeiten fördern. Es kann aber auch bedeutend zur Entwicklung der Prävention von Lernstörungen beitragen.

3 CHARAKTERISTIK UND ÄUßERUNGEN DER EINZELNEN LERNSTÖRUNGEN

Diese Arbeit ist den Lernstörungen und ihren Äußerungen im Fremdsprachenunterricht gewidmet und deshalb werden in folgenden Unterkapiteln vor allem die Lernstörungen, die mit der Sprache zusammenhängen und die das Lernen der deutschen Sprache beeinflussen können, näher beschrieben. Als es schon gesagt wurde, diese Arbeit ist vor allem den tschechischen Lehrer gewidmet, und deshalb werden hier primär die tschechischen Namen der Lernstörungen (siehe die Klassifikation nach Zelinková, 1994) benutzt. In diesem Kapitel werden die Äußerungen der Lernstörungen beschrieben, d. h. Äußerungen, die allgemein bei Kindern mit Lernstörungen in allen sprachlichen Unterrichten (in der tschechischen, englischen, deutschen Sprache usw.) vorkommen. Die Äußerungen, die konkret vor allem im DaF-Unterricht vorkommen, findet man im 7. Kapitel. Die tschechischen Namen sind in Anführungszeichen geschrieben, in Klammern findet man dann ihre deutschen Äquivalente.

3.1 „DYSLEXIE“ (LEGASTHENIE)

„Dyslexie“ ist die Störung, die sich vor allem beim Lesen äußert. Die Kinder haben Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung von Buchstaben und bei der Raumorientierung. Daraufhin bleiben sie in der Entwicklung von Lesefertigkeiten zurück und sie machen die Grundsatzfehler in der Rede und beim Schreiben (Novotná, Kremličková, 1997).

Breuer, Dummer-Smoch, Weuffen (1998) führen diese zwei Definitionen an: „International ist die Legasthenie als „umschriebene Entwicklungsstörung des Lesens und Schreibens“ definiert. Das bedeutet, dass biologische Ursachen das Erlernen von Funktionen beeinträchtigen oder verzögern, die mit der Reifung des zentralen Nervensystems verbunden sind. Diese Funktionen müssen aber bis zum Einschulungsalter intakt sein, damit das Kind störungsfrei lesen lernen kann.“ (Breuer, Dummer-Smoch, Weuffen, 1998, S. 5) und aus der Sicht der Schule: „Spezifische oder umschriebene Leseschwächen (Legasthenien) sind die in der Schule auffallenden Erscheinungsbilder partielles Lernversagens im Lesen bei nicht beeinträchtigten intellektuellen Lernvoraussetzungen und – zunächst – besseren Schulleistungen in anderen Bereichen.“ (Breuer, Dummer-Smoch, Weuffen, 1998, S. 5).

Vitásková (2003) führt an, dass ein Kind mit „Dyslexie“ nicht mit Hilfe von normalen Unterrichtsmethoden lesen lernen kann.

Über „Dyslexie“ wurde in der Gesellschaft zum ersten Mal gesprochen, sie wurde als die erste Lernstörung entdeckt, weil sie die Schulleistung eines Kindes am bedeutendsten beeinflusst Zelinková (1994).

Jucovičová, Žáčková (2008a) sagen, dass die Wissenschaftler heute diese Hauptprobleme der „Dyslexie“ anführen:

- ein phonologisches Defizit, d. h. die Kinder haben Schwierigkeiten in der Wortdekodierung, Diskrimination von einzelnen Lauten, Automatisierung der phonologischen Fertigkeiten usw.,
- ein visuelles Defizit, d. h. die Kinder haben Schwierigkeiten in der visuellen Unterscheidung (z. B. von ähnlichen Buchstaben, Formen, Farben u. Ä.),
- motorische Defizite (z. B. in Motorik der Sprechwerkzeuge, Motorik der Augenbewegungen),
- die Fähigkeit der visuellen Synthese und Analyse ist ungenügend,
- unvollkommenes visuelles Gedächtnis,
- Schwierigkeiten in Seiten- und Raumorientierung.
- Schwierigkeiten in Automatisierung von einzelnen Phasen des Leseprozesses, Lesetempo ist langsamer, die Kinder konzentrieren sich nicht usw.

Die Äußerungen aller Lernstörungen sind sehr individuell. Man kann nicht die allgemeinen Regeln, die für alle Kinder gelten, nennen, weil die Äußerungen von Kind zu Kind unterschiedlich sind. Aber trotzdem gibt es bestimmte Äußerungen die gerade für „Dyslexie“ typisch sind. Zum Beispiel Jucovičová, Žáčková (2008a) führen sehr ausführliches Fehlerverzeichnis, das für tschechische Schüler typisch ist: Das Lesen ist entweder langsam, oft unterbrochen, anstrengend, mit weniger Fehlern oder schnell, rapid mit mehreren Fehlern. Die Schwierigkeiten in Intonation und Satzmelodie sehr oft vorkommen. Kinder atmen beim Lesen falsch, sie wiederholen die Wortanfänge, sie orientieren sich im Text nicht und sie springen die Zeilen über. Es kommt sehr oft auch zur

Verwechslung der Buchstaben, die ähnlich sind, wie z.B. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h usw., oder auch zur Verwechslung der ganzen Silben (ein Beispiel aus der tschechischen Sprache: lokomotiva - kolomotiva, aus der deutschen Sprache z. B. Wort - Wrot) beim Lesen vor. Die Kinder entweder lassen die Buchstaben, Silben und Wörter aus, oder sie denken die Buchstaben, Silben und Wörter/Wörterenden hinzu. Sie lesen die diakritischen Zeichen nicht (d. h. in der tschechischen Sprache z. B. sie lesen „ě“ – „e“ mit Häkchen – als „e“, in der deutschen Sprache sie lesen die Umlaute nicht u. ä.). Das Kind kann auch Schwierigkeiten in Textreproduktion haben. Die Fehler im Lesen können auch sehr oft mit Schwierigkeiten in der Aussprache zusammenhängen. Slowík (2007) führt an, dass es zu dem so genannten „doppelten Lesen“ häufig vorkommen kann, d. h. das Kind liest ein Wort zu erst leise und dann laut.

Die Kinder mit „Dyslexie“ haben Schwierigkeiten nicht nur im Sprachunterricht (in der Muttersprache und fremden Sprachen), aber auch in anderen Fächern, wo man mit den Texten arbeiten muss (Geographie, Geschichte, Mathematik usw.). Und deshalb ist die Reedukation von „Dyslexie“ sehr wichtig.

3.2 „DYSGRAFIE“ (SCHREIBSCHWÄCHE)

Laut Vitásková (2003) ist „Dysgrafie“ die Störung des schriftlichen und graphischen Ausdrucks und sie betrifft vor allem Schreiben. Sie äußert sich durch sehr markante Schwierigkeiten im Lernen von Schreiben. Novotná, Kremličková (1997) führen an, dass die Hauptäußerungen der „Dysgrafie“ mit „Dyslexie“ identisch sind, aber sie kommen in der schriftlichen Form vor. Deshalb sagt Zelinková (1994), dass sie sehr oft zur „Dyslexie“ gezählt wird. Das kann man vor allem bei deutschen Autoren beobachten, die „Dysgrafie“ und „Dyslexie“ nicht abgetrennt, sondern zusammen als Lese- und Schreibschwäche charakterisieren.

Jucovičová, Žáčková (2005) führen wieder diese Hauptprobleme der Kinder mit „Dyslexie“ an:

- motorische Defizite spielen eine sehr wichtige Rolle (d. h. verschlechterte vor allem Fein-, aber manchmal auch Grobmotorik),

- Schwierigkeiten in Bewegungskoordination und bei der Bewegungsautomatisierung,
- Defizite an der visuellen Aufnahme, Seiten- und Raumorientierung, Aufmerksamkeit,
- Gedächtnisdefizite und Vorstellungsdefizite (z. B. das Kind merkt sich die Formen von Buchstaben nicht),
- Schwierigkeiten beim Prozess der Überführung von der visuellen oder auditiven Aufnahmen in die grafischen Darstellungen verbunden,
- gekreuzte Lateralität kann das Schreiben auch negativ beeinflussen (z. B. Kinder schreiben langsamer, sie schreiben unleserlich usw.)

Die Autoren führen dann solche typische Fehler, die bei den Schülern mit „Dysgrafie“ häufig vorkommen, an: Der schriftliche Ausdruck eines Schülers ist sehr oft unleserlich. Das Kind hat Schwierigkeiten beim Merken und bei der Nachahmung von Buchstaben (Zelinková, 1994). Das Kind schreibt langsamer und mit der Mühe (Slowík, 2007). Es kann auch Schwierigkeiten bei der Übertragung der Druckschrift in die geschriebene Form haben. Die Schrift solcher Kinder sieht sehr oft anders aus: die Kinder haben Probleme mit der Einhaltung der Buchstabengestalt, mit der Zusammenfügung der Buchstaben, mit dem Halten der Buchstaben auf den Zeilen usw. Die Probleme kommen auch sehr oft bei Trennung der Wörter vor, die Wörter sind zusammengeschrieben, oder unlogisch abgetrennt. Das Halten der Schreibbedarfe ist auch oft falsch (z. B. krampfhaft, die Finger sind steif usw.). Es kommt sehr oft auch zu der Verwechslung der Buchstaben oder Zahlen, die ähnlich sind, wie z.B. *m-n*, *o-a*, *r-z*, *l-k-h*, *j-p*, *7-4*, *3-8*, *6-9* usw. (Jucovičová, Žáčková, 2005).

Die Kinder haben Schwierigkeiten im Schreiben häufig schon in der ersten Klasse auf der Grundschule, aber nicht immer geht es gerade um „Dysgrafie“. Diese Schwierigkeiten können auch durch das niedrige Niveau der vorschulischen Vorbereitung verursacht sein. Andere Gründe dafür können sein, dass das Tempo beim Lernen und bei der Übung von Schreibfähigkeit zu schnell sein kann und das Kind dann zu wenig Zeit hat sich die richtigen Schreibstrategien zu fixieren, oder dass das Kind zu früh mit einem Kuli

zu schreiben beginnt (und es soll noch beim Schreiben mit einer Bleistift bleiben) usw. Es ist wichtig, dass die im vorigen Absatz genannten Schwierigkeiten und Äußerungen der „Dysgraphie“ langfristig sind. Es geht nicht um kurzfristige Schwierigkeiten, die können z.B. beim Lernen des neuen Lehrstoffes entstehen.

3.3 „DYSORTOGRAFIE“ (RECHTSCHREIBSCHWÄCHE)

„Dysortografie“ ist die spezifische Störung der Rechtschreibung, die sich durch die sog. spezifischen Fehler in der Rechtschreibung äußert (Slowík, 2007). Das bedeutet, dass „Dysortografie“ sich nicht auf die ganze Grammatik, sondern nur auf bestimmte orthographische grammatische Erscheinungen bezieht. Sie kommt sehr häufig mit „Dyslexie“ und „Dysgraphie“ zusammen vor (Zelinková, 1994). Einfacher gesagt, das Kind mit „Dysortografie“ versteht nicht einigen bestimmten grammatischen Regeln seiner Muttersprache, und deshalb kommen in seinem schriftlichen Ausdruck die bestimmten spezifischen Fehler vor. Vitásková (2003). Novotná, Kremličková (1997) führen dazu noch an, dass die Beseitigung solcher spezifischen Fehler sehr anstrengend, aber auch sehr wichtig ist, weil bei Erwachsenen diese Fehler ein großes soziales Handicap vorstellen können.

Jucovičová, Žáčková (2008b) behaupten, dass „Dysortografie“ aufgrund der Störung des phonematischen Gehöres entsteht und dass Kinder mit „Dysortografie“ sehr oft herabgesetztes Sprachgefühl haben. Sie führen diese Hauptprobleme bei den Kindern mit „Dysortografie“ an:

- die auditive Wahrnehmung ist unvollkommen (vor allem das Vermögen der auditiven Differenzierung/Unterscheidung, d. h. das Kind hat Schwierigkeiten bei der Erkennung von Stimmen, Klängen, Geräuschen, einzelnen Silben/Lauten/Wörtern, Längen usw.),
- das auditive Gedächtnis und die auditive Orientierung können beschädigt sein,
- das Kind nimmt den Rhythmus sehr oft falsch wahr und es kann nicht den Rhythmus reproduzieren,

- Defizite können auch in anderen Bereichen der Wahrnehmung vorkommen (z. B. Defizite an der visuellen Wahrnehmung).

Jucovičová, Žáčková (2008b) führen weiter ein Verzeichnis der spezifischen orthografischen Fehler an: Die Kinder entweder lassen die Buchstaben, Silben und Wörter beim Schreiben aus, oder sie denken die Buchstaben, Silben und Wörter/Wörterenden hinzu. Die diakritischen Zeichen sind sehr oft ausgelassen, hinzugedacht oder bei einem anderen Buchstabe geschrieben. Es kommt sehr oft auch zur Verwechslung der Buchstaben, die ähnlich tönen, wie z.B. b-p, d-t, s-c-z usw., oder auch zur Verwechslung der ganzen ähnlichen Silben (z. B. einige Beispiele aus der tschechischen Sprache: kolo-loko, di-ti-ni-dy-ty-ny) beim Schreiben vor. Die Kinder können die Grenzen zwischen den Wörtern/Sätzen während des Schreibens nicht erkennen, sie schreiben z. B. die Substantive mit den Präpositionen, oder Verben mit Reflexivpronomina zusammen, oder sie trennen die Wörter unlogisch ab. Die Autorinnen führen dazu auch die spezifischen grammatischen Fehler an. Es geht um Fehler, die beim Schreiben entstehen, trotzdem kennt das Kind die bestimmten grammatischen Regeln und es kann diese Regeln mündlich erklären und richtig anwenden. Wenn das Kind die bestimmten grammatischen Regeln nicht kennt, oder es kann diese Regeln mündlich nicht erklären und anwenden, dann geht es um die spezifischen orthografischen Fehler nicht. Auch das Tempo kann beim Schreiben die Schwierigkeiten verursachen, weil die Kinder langsamer schreiben, sie sich auf das Schreiben mehr konzentrieren müssen, sie mehr Zeit dafür brauchen.

Die obengenannten spezifischen Fehler kommen sehr häufig bei Diktaten, Abschriften oder schriftlichen Reproduktionen eines Textes vor. Die Kinder mit „Dysortografie“ haben die Probleme sehr oft nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in fremden Sprachen und anderen Fächern, wo man schreiben muss Jucovičová, Žáčková (2008b).

Die Lehrer sollen den Kindern mit „Dysortografie“ alternative Möglichkeiten im Unterricht anbieten, wie z. B. neben der schriftliche Prüfungsform auch die mündliche Prüfungsform anzubieten, ihr Arbeitstempo zu respektieren usw. Wenn man mit den Kindern richtig arbeitet, dann können die Fehler im Laufe der Zeit verschwinden (Pipeková, 2006).

In der Tschechischen Republik unterscheidet man noch „Dyskalkulie“ (Rechenschwäche), „Dyspraxie“ (Schwierigkeiten bei der Koordination und Geschicklichkeit), „Dyspinxie“ (Schwierigkeiten beim Zeichnen und beim graphischen Ausdruck, außer Schreiben) und „Dysmúzie“ (Schwierigkeiten bei der Musikwahrnehmung und Musikreproduktion). Aber diese Lernstörungen beeinflussen das Lernen der Sprache nicht, und deshalb werden sie in dieser Arbeit nicht näher beschrieben.

4 DIAGNOSTIK DER LERNSTÖRUNGEN

Wie die ganze Problematik der Lernstörungen auch ihre Diagnostik ein komplizierter Prozess ist, dessen Ziele sind: das Niveau der Kenntnisse und Fähigkeiten zu bestimmen, Erkenntnisprozesse, soziale Beziehungen und die Persönlichkeit eines Kindes zu charakterisieren und andere Faktoren, die zu dem Erfolg oder Misserfolg eines Kindes beitragen können, zu entdecken (Zelinková, 1994). Anders gesagt, die möglichen Ursachen der Lernstörungen zu entdecken und die passende Vorgangsweise, die zur Besserung der Schulleistung eines Kindes führen soll, zu empfehlen (Jucovičová, Žáčková, 2005).

Man kann die Lernstörungen erst am Anfang der Schulpflicht präzise und ausführlich diagnostizieren, aber die ersten Äußerungen der Lernstörungen kann man schon im vorschulischen Alter prognostisch beobachten, wenn die Entwicklung der Schulfertigkeiten beginnt (Vitásková, 2003). Deshalb kommt der erste Verdacht auf die Lernstörungen sehr oft von Eltern oder Lehrer, weil die Leistung eines Kindes in verschiedenen Fächern sehr oft unterschiedlich ist und in einigen Bereichen entspricht die Leistung eines Kindes seiner Intelligenz nicht (Slowík, 2007). Die präzise und ausführliche Diagnose der Lernstörungen verläuft dann in sog. Schulberatungsstellen (z. B. pädagogisch-psychologische Beratungsstelle), wo schon mehrere Spezialisten zusammenarbeiten. Für solche ausführliche Diagnose ist die Zusammenarbeit eines Psychologen und Sonderpädagogen nötig und im Bedarfsfall kann auch die Hilfe eines Pädiaters, Neurologen, Orthopäden usw. nötig sein (Jucovičová, Žáčková, 2005).

Zelinková (1994) behauptet, dass ein Schüler zu den bestimmten Kriterien für die Feststellung der Diagnose entsprechen muss. Das heißt, dass die Diagnose der Lernstörungen nur bei den Schülern mit den bestimmten Voraussetzungen gestellt wird. Wenn es bei einem Schüler folgende Merkmale gibt, dann ist es sehr vermutlich, dass bei ihm eine von Lernstörungen im Bereich Schreiben oder Lesen diagnostiziert wird. Zelinková (1994) führt solche Voraussetzungen an:

- **Lesen:** Der Intelligenzquotient (weiter nur IQ) eines Schülers ist 90 Punkte oder mehr. Er beweist dauernde unterdurchschnittliche Ergebnisse im Lesen. Einige

Sehfehler oder Gehörfehler wurden bei ihm diagnostiziert. Das Lesen verbessert sich mit Hilfe von üblichen Unterrichtsmethoden nicht.

- **Schreiben:** Ein Schüler beweist dauernde unterdurchschnittliche Ergebnisse im Schreiben. In seinem schriftlichen Ausdruck kommen spezifische orthografische Fehler vor. IQ eines Schülers ist 90 Punkte oder mehr. Einige Sehfehler oder Gehörfehler wurden bei ihm diagnostiziert. Sein schriftlicher Ausdruck verbessert sich mit Hilfe von üblichen Unterrichtsmethoden nicht.

Die Bestimmung der richtigen Diagnose ist ein komplexer und komplizierter Prozess. „Für ein systematisches und effizientes Vorgehen in der Diagnostik ist ein Wegeplan erforderlich. Es muss von einem Anliegen und der Fragestellung ausgegangen werden. Darauf folgen die Analyse der bisherigen Entwicklung und die Erfassung des gegenwärtig erreichten Standes. Daraus wird eine zusammenfassende Diagnose abgeleitet, die wiederum pädagogische Schlussfolgerungen ermöglicht.“ (Matthes, 2006, S. 83). Die Bestimmung der Diagnose eines Kindes besteht sich aus mehreren Teilen. Slowík (2007) führt solche Hauptteile der Untersuchung an:

- Ein wichtiger Teil ist die Eigen-² und Familienanamnese³.
- Ein nächster Teil ist die Feststellung des Niveaus des Intellekts.
- Dann folgt die Feststellung des Niveaus der Schulfertigkeiten (des Lesens, Schreibens, Rechnens, der Rechtschreibung u. Ä.).
- Und weiter folgt auch die Feststellung der Defizite an anderen wichtigen Funktionen (dazu gehört z. B. Aufmerksamkeit, visuelle und auditive Wahrnehmung, Seiten- und Raumorientierung usw.).
- Ein wichtiger Teil ist auch die Untersuchung der Lateralität, weil z. B. die gekreuzte Lateralität oder Linkshändigkeit auch zur Entwicklung von Lernstörungen beitragen können.

² „Der Begriff der Eigenanamnese wird verwendet, um die anamnestischen Angaben zu bezeichnen, die den Patienten selbst betreffen - im Gegensatz zur Familienanamnese.“ (Eigenanamnese, 2013, [online]).

³ „Als Familienanamnese bezeichnet man eine Anamnese, die Angaben über Erkrankungen macht, die bei Verwandten des Patienten aufgetreten sind. In erster Linie werden dabei die Erkrankungen der Eltern und - wenn vorhanden - Geschwister erforscht.“ (Familienanamnese, 2013, [online]).

- In Schulberatungsstellen verläuft die Diagnostik der spezifischen Schreib- und Lesestörungen auch mit Hilfe von verschiedenen spezialisierten und normierten Tests, die sich schon auf bestimmte Schulfertigkeit konzentrieren.

Die Feststellung der richtigen Diagnose kann sehr bedeutend zur Auswahl der passenden Methode der Reeducation führen und die Kinder bei der Bewältigung der Schwierigkeiten fördern. Es kann aber auch zur Entwicklung der Prävention von Lernstörungen beitragen.

5 METHODEN DER REEDUKATION (THERAPIE)

Das Wort Reedukation (anders auch als Therapie bezeichnet) bedeutet eigentlich die Umerziehung. In Sonderpädagogik bezeichnet sie die sonderpädagogischen Verfahren, die sich auf die Entwicklung der verzögerten oder nicht entwickelten Funktionen konzentrieren. Es geht um Funktionen, die man zum Lernen von Schreiben, Lesen oder Rechnen braucht (Jucovičová, Žáčková, 2005). Reedukation (auch Besserung oder Therapie von Lernstörungen) konzentriert sich vor allem auf Linderung der Lernschwierigkeiten und sie verläuft mit Hilfe von speziellen Techniken (die Kinder sollen z. B. syllabieren, die Umrisse von Buchstaben nachziehen, zusammen lesen usw.), oder mit Hilfe von speziellen Gegenständen. Es ist nämlich lohnenswert, am meisten Sinne eines Schülers im Unterricht auszunutzen (diese Unterrichtsmethode wird oft als das multisensorische Lernen bezeichnet, siehe unten) (Slowík, 2007).

Die Reedukation der Lernstörungen verläuft meistens in den spezialisierten Klassen, in den pädagogisch-psychologischen Beratungsstellen oder in den organisierten Kreisen, die nach dem Unterricht arbeiten. Mit der Reedukation beschäftigen sich vor allem Psychologen, Sonderpädagogen und die fachlich geschulten Assistenten. Die Reedukation soll sich nicht nur auf die Entwicklung der verzögerten oder nicht entwickelten Funktionen, sondern auch auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit eines Kindes konzentrieren (Pipeková, 2006).

Jucovičová, Žáčková, (2005) führen diese Grundprinzipien der Reedukation an:

- Reedukation ist eine sehr individuelle Sache, weil bei jedem Kind es individuelle Äußerungen der Lernstörungen gibt, und weil jedes Kind selbst eine Individualität ist. Deshalb existieren keine einheitlichen Verfahren der Reedukation, die für alle Kinder gelten. Deshalb ist eine hochwertige und komplexe Diagnostik (siehe im vorigen Kapitel), die eine Reedukationsmethode bestimmt, sehr wichtig.
- Weil keine einheitlichen Verfahren der Reedukation existieren, soll man für jedes Kind ein individuelles Programm der Reedukation vorbereitet, wo die Ziele, Methoden und ein ungefähres Zeitharmonogramm der Reedukation verzeichnet werden.

- Man muss sich für die Reedukation auch sorgsam vorbereiten. Während der Vorbereitung konzentriert man sich vor allem auf Methoden, Hilfsmittel, Übungen, die man während einer Lektion verwenden möchte.
- Die Eltern eines Kindes sollen mit dem Wesen der Übungen bekannt gemacht sein. Sie sollen auch wissen, wie sie dem Kind mit Hausvorbereitung helfen können.
- Mit Reedukation beginnt man auf einem niedrigeren Niveau, das für Kind noch leicht ist, und erst dann geht man schrittweise zu den schwierigeren Aufgaben über. Diese Aufgabenfolge motiviert die Kinder zur weiteren Arbeit.
- Das aktuelle Niveau eines Kindes muss man nicht nur bei der Reedukation, sondern auch im Unterricht und bei der Bewertung eines Kindes respektieren. Das bedeutet, dass der Lehrer wissen soll, in welcher Stufe der Reedukation sich ein Kind befindet.
- Wenn die Kinder in einer Gruppe arbeiten müssen, dann soll die Kinderzahl nicht höher als 3-5 Kinder pro Gruppe sein. Die Gruppen mit der höheren Kinderzahl haben kein Effekt.
- Bei Kindern mit „Dysgrafie“ beginnt man die Reedukation immer mit den Lockerungsübungen, die sich auf Fein- und Grobmotorik und auf Bewegungskoordination konzentrieren.
- Es ist sehr gut die Methode des multisensorischen Lernens während der Reedukation benutzen, wenn die Schüler am meisten Sinne (Sehkraft, Gehör, Tastsinn oder Geruchssinn) meistens in der Kombination mit Bewegung ausnutzen. Bei dieser Methode kann ein Kind einen Lernstoff unterschiedlich und aus vielen Seiten wahrnehmen und das hilft ihm den Lernstoff besser zu verstehen und besser im Gedächtnis zu behalten.
- Es ist gut die Effektivität der Reedukation (die benutzten Methoden, Übungen, ob ein Kind Fortschritte macht usw.) nach der Zeit auswerten. Wenn die Ergebnisse den Zielen nicht entsprechen, dann soll man neue Methoden und Übungen auswählen.

- Eine Person, die die Reedukation leitet, sollte nicht nur fachlich ausgebildet sein, sie soll aber auch gefühlvoll zu dem Kind und seinen Eltern zutreten.

Zelinková (1994) führt noch dazu an, dass ein Leiter der Reedukation einen persönlichen Kontakt mit dem Kind vor der Reedukation aufnehmen und sein Zutrauen gewinnen soll.

Die Methoden der Reedukation wurden schon von vielen Autoren beschrieben. Es gibt Unterschiede zwischen den tschechischen und ausländischen Autoren und bei deren beschriebenen Methoden. Als es schon gesagt wurde, in dieser Arbeit konzentriert man sich vor allem auf die tschechischen Schüler und auf die Lernstörungen, die das Lernen von Sprachen (und primär von Deutsch als Fremdsprache) der tschechischen Schüler beeinflussen können, das heißt auf „Dyslexie“, „Dysgrafie“ und „Dysortografie“. Deshalb in weiteren Unterkapiteln werden einige Methoden der Reedukation von diesen drei Lernstörungsarten nach die tschechische Autorin Zelinková (1994) erwähnt.

5.1 REEDUKATION DER „DYSLEXIE“

„In der Schule erfahren LegasthenikerInnen nur, dass ihnen das Lernen einfach nicht liegt. Das ist jedoch weit von der Wahrheit entfernt, denn sie können mindestens so erfolgreich sein wie alle anderen auch. Ihr Lernstil hat andere Merkmale, und nicht einen anderen Niveau. Der Lernstil, der für die Mehrheit der SchülerInnen entwickelt wurde und im gängigen Unterricht eingesetzt wird, erfüllt die Anforderungen von LegasthenikerInnen nicht und bietet ihnen daher keine Lerngrundlage.“ (Gyarmathy, 2008, S. 161).

Zelinková (1994) führt solche Methoden der Reedukation, die man in dieser Reihenfolge üben soll, an:

- **Ableitung von Buchstaben/Lauten:** Die Kinder mit „Dyslexie“ verstehen besser die Buchstabe, wenn die Buchstabe mit einem realen Welt verbunden ist. Die Kinder lernen eigentlich die Buchstaben im Kontext, sie denken sich die verschiedenen Assoziationen zu den Buchstaben aus (z. B. aaaaa – das Gähnen usw.).
- **Syllabieren:** Die Kinder kombinieren die Buchstaben in Silben mit Hilfe von verschiedenen Gegenständen (wie Kärtchen, Würfel mit Buchstaben). Solche Aktivitäten führen zu der Automatisierung von Lesen.

- **Lesen von ganzen Wörtern/Sätzen:** Zu diesem Training kann man mehrere Methoden benutzen. Z. B. das globale Lesen (das Kind benennt die Bilder und es fügt die geschriebenen Wörter dazu), oder das Kind liest erst die Silbe und dann das ganze Wort (z. B. das Rad – das Fahrrad). In dieser Phase soll man auch die richtige Intonation und Aussprache kontrollieren.
- **Lesen des ganzen Textes mit Verständnis:** Die Kinder mit „Dyslexie“ haben oft Schwierigkeiten in dieser Phase, weil sie sich zu viel nur auf ihre Lesetechnik und nicht auf Inhalt des Textes konzentrieren. Zum Training dieser Phase kann man wieder mehrere Methoden benutzen. Z. B. die Wörter/Sätze zu den Bildern zu zuordnen, den Text zu illustrieren/visualisieren, einige Wörter aus dem Text zu verbergen (das Kind muss dann diese Wörter nach dem Inhalt ausdenken) usw.
- **Buchstabenverwechslung zu eliminieren:** Die Kinder verwechseln sehr oft die Buchstaben, die ähnlich sind, wie z.B. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h usw. Hier ist wieder nützlich die Buchstaben mit Bildern zu verbinden, oder die Buchstaben miteinander zu vergleichen, zuerst die Wörter, die nur eine von diesen Buchstaben enthalten, und dann die Wörter, die mehrere von diesen Buchstaben enthalten u. ä.
- **Sog. doppeltes Lesen zu eliminieren:** Doppeltes Lesen bedeutet, dass ein Kind liest ein Wort zu erst leise und dann laut. Zum Eliminierung dieses Problems kann man diese Methode benutzen. Z. B. fließend zu syllabieren, die Silbe eines Wortes beim Lesen schrittweise aufzudecken, ein Lehrer liest laut zusammen mit dem Kind usw.
- **Mit einem Text unterschiedlich arbeiten und ein Kind zum Lesen motivieren:** d. h. über den Text zu sprechen/diskutieren, bestimmte Informationen im Text suchen, den Text dramatisieren/visualisieren usw.

5.2 REEDUKATION DER „DYSGRAFIE“

Reedukation soll sich wieder auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit konzentrieren. Die Übungen müssen die Kinder zum Schreiben motivieren, sie müssen vielfältig und effektiv sein (Zelinková, 1994).

Zelinková (1994) führt wieder die Methoden der Reedukation, die man in dieser Reihenfolge üben soll, an:

- **Entwicklung der Motorik:** Die Kinder mit „Dysgrafie“ haben sehr oft verkrampfte Stifthaltung, gekritzelttes Schriftbild und langsames Schreibtempo, deshalb muss man die Motorik dieser Kinder entwickeln. Man konzentriert sich sowohl auf die Feinmotorik als auch auf die Grobmotorik. Man entwickelt die Grobmotorik mit Hilfe von Körper- und Kopfbewegungen und Bewegungen der Gliedmaßen. Die Feinmotorik ist dann mit Hilfe von Hand- und Fingerbewegungen entwickelt.
- **Stifthaltung:** Wenn die Kinder einen Stift schlecht halten, dann können sie nicht fließend schreiben. Das Kind soll einen Stift in drei Fingern halten. Mit diesem Training soll man schon im vorschulischen Alter beginnen. „Hilfreich sind dickere und eckige Stifte. Wichtig ist dabei, dass die Bewegung aus den Fingergelenken kommt. Das Handgelenk sitzt locker! Keinesfalls dürfen die Finger starr bleiben und die Bewegung nur aus dem Handgelenk kommen! Kindern, die den Stift zu fest aufdrücken, kann man auf das oberste Fingerglied einen kleinen Smiley malen. Wenn das Kind jetzt zu fest drückt, macht der Smiley seine Augen zu, weil die Augen im Fingergelenk verschwinden. Weist man das Kind hin, dass der Smiley seine Augen aufmachen soll, muss es den Stiftdruck verringern. Achten Sie beim Schreiben immer auch auf die richtige Sitzhaltung. Es ist wichtig, dass die Füße den Boden berühren, weil die Rückenmuskulatur beim Kind erst schwach ausgeprägt ist. Auch der Kopf darf nicht wie ein schwerer Sack den Oberkörper nach vorne ziehen. Wenn die Augen senkrecht auf den Tisch gucken können, dann sitzt das Kind falsch.“ (Richtige Stifthaltung, 2008, [online]).
- **Lockerungsübungen:** Diese Übungen gehen dem Schreiben voran. Erst übt ein Kind mit Hilfe von einem großen Papier und verschiedenen Schreibbedarfen (Kreiden, Pastellstiften, Wachsstiften usw.), im Laufe der Zeit wird das Papier

kleiner und kleiner und die Kinder benutzen nur einen Stift. Man soll diese Übungen oft (am besten am Anfang jeder Lektion) wiederholen und sich vor allem auf die Stetigkeit der Handbewegung konzentrieren. Mit Hilfe von diesen Übungen fixieren die Kinder die richtigen Handbewegungen und sie automatisieren sich die einzelnen Buchstabenformen.

- **Einzelnen Schreibübungen:** Sie sollen nach der Lockerungsübungen folgen. Bei diesen Schreibübungen ist es wichtig das individuelle Tempo des Kindes mit einer Lernstörung zu respektieren. Man soll die kürzeren Schreibübungen bevorzugen, weil man das Kind nicht überfordern soll. Man soll aber auch nicht die Nachlässigkeit tolerieren, deshalb soll ein Therapieleiter die Empathie und diagnostische Fähigkeiten und Erfahrungen haben. Im Fall der schwierigeren Schreibstörungen soll man das Kind nicht überfordern und stressen und man soll dem Kind die Möglichkeit des Maschinen- oder Computerschreibens ermöglichen. Beispiele der einzelnen Schreibübungen bietet z. B. die Edition der Arbeitshefte „Sešity na vodítku - Grafomotorika I., II.“ von Václová, Zelinková und Houdek (1991) an.

5.3 REEDUKATION DER „DYSORTOGRAFIE“

„Dysortografie“ stellt vor allem die Schwierigkeiten in der Rechtschreibung vor. Diese Schwierigkeiten betreffen aber nicht die ganze Grammatik, sondern nur die spezifischen Fehler in der Rechtschreibung (siehe das 3. Kapitel). Deshalb muss man sich vor allem auf die Eliminierung dieser spezifischen Fehler konzentrieren (Zelinková, 1994).

Man muss wissen, dass die spezifischen Fehler in unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich sind. Z. B. in der tschechischen Sprache, wo man die diakritischen Zeichen verwendet, werden andere Fehler als in der deutschen Sprache, wo es keine diakritischen Zeichen gibt. Man kann also sagen, dass die Kinder mit „Dysotografie“ die spezifischen grammatischen Bereiche der Muttersprache nicht beherrschen und in diesen Bereichen entstehen dann die Fehler, die auch das Lernen von einer Fremdsprache beeinflussen können. Viele Autoren und Fremdsprachenlehrer behaupten, dass man bei den Kindern

mit „Dysortografie“ erst mit den spezifischen Fehlern in der Muttersprache arbeiten soll und dann die Fremdsprache lernen zu beginnen.

Zelinková (1994) führt an, dass bei der Eliminierung von spezifischen Fehler in der tschechischen Sprache als Muttersprache man sich vor allem auf folgende Punkte konzentrieren soll: Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen (Therapieleiter oder Lehrer müssen deutlich artikulieren und die Länge z. B. mit Hilfe von Musikinstrumenten oder kurzen und längeren Teilen des Baukastens demonstrieren); Unterscheidung der Silben wie di, ti, ni – dy, ty, ny; Unterscheidung von Zischlauten; die Auslassung oder Hinzufügung von Buchstaben/Silben zu eliminieren und die Grenzen zwischen den Wörtern bestimmen und die Grammatik der tschechischen Sprache zu üben (vor allem z. B. die Wörter, wo man *y* oder *i* schreibt).

Für die tschechischen Kinder mit Schwierigkeiten in Rechtschreibung gibt es verschiedene Arbeitshefte, in denen die Kinder das richtige Schreiben der deutschen Wörter üben können. Die Autoren konzentrieren sich in diesen Heften vor allem auf: Unterscheidung von langen und kurzen Silben und Zischlauten, auf die Eliminierung von Auslassungen oder Hinzufügungen der Buchstaben/Silben, auf die Eliminierung von Fehlern in der Groß- und Kleinschreibung (z. B. bei deutschen Substantiven), auf die Eliminierung der Verwechslungen von Buchstaben in Wörtern (z. B. bei den Buchstabenpaaren: p-b, p-d, m-n usw.) u. ä. Zu diesen Arbeitsheften gehören z. B. Hefte von Zdeňka Kastlová (2004) „Nebojte se němčiny“ zu denen auch methodische Handbücher für Lehrer oder Therapieleiter (siehe Literaturverzeichnis) herausgegeben werden.

In oben geschriebenen Absätzen wurden vor allem die speziellen Methoden, die man während der Therapie in Schulberatungsstellen benutzt, beschrieben. Bei der Therapie von Lernstörungen ist es aber wichtig, wenn die Spezialisten zusammen mit den Lehrern und Eltern der Kinder arbeiten. Eltern sollen das Kind unterstützen, mit ihm zu Hause ständig arbeiten und für es immer genug Zeit haben. Was die Lehrer für die Verbesserung der Schulleistung im DaF-Unterricht, für die Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten der Schüler mit Lernstörungen konkret machen können, wird im 7. Kapitel näher beschrieben.

6 SPEZIFIKA DER SCHÜLER MIT LERNSTÖRUNGEN

Die Kinder mit Lernstörungen haben nicht nur Schwierigkeiten in der Schule, aber sie können auch Schwierigkeiten in der sozialen Kommunikation und zwischenmenschlichen Beziehungen haben. Milz (in Pokorná, 2001) untersuchte die emotionellen Probleme bei den Kindern und sie stellte fest, dass von allen untersuchten Kindern, die die emotionellen Probleme hatten, etwa 74% auch eine Lernstörung hatten und nur etwa 2,6% der Kinder keine Störung hatten.

Pipeková (2006) behauptet, dass diese Kinder oft die Schwierigkeiten in den sozialen Beziehungen haben, weil die Umgebung ein Kind mit Lernstörung meistens anders als die anderen Kinder ansieht. Die Situation in der Familie ist kompliziert, weil die Eltern Angst um den zukünftigen Erfolg und um die Arbeitsbetätigung ihres Kindes haben. Für die Lehrer stellen die Kinder mit Lernstörungen ein Problem vor, weil sie zu denen anders zutreten müssen oder sie meinen, dass diese Kinder faul und liederlich sind. Die Mitschüler verstehen manchmal diese Kinder nicht und deshalb werden diese Kinder auch oft von ihnen bloßgestellt und schikaniert.

Die emotionellen Probleme und Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen können auch durch verlangsamte Entwicklung und durch ungenügende Reife dieser Kinder, die oft durch MCD verursacht sind, zusammenhängen. Das führt häufig zum inadäquaten Verhalten dieser Kinder. Sie orientieren sich schlecht in sozialen Interaktionen und sie können auch sehr eigenartige Ausdrucksweisen haben. Darum leiden die Kinder mit Lernstörungen oft unter Angst und Frustration und diese Tatsache kann bei ihnen oft den Zorn und die Aggressivität hervorrufen (Pokorná, 2001).

Pokorná (2001) beschrieb die charakteristischen Verhaltensäußerungen der Kinder mit Lernstörungen, zu den gehören z. B. Aufmerksamkeitsstörungen, infantiles und kindisches Verhalten, erhöhte Erregbarkeit. Sie weiter führt, dass diese Kinder sehr oft eine negative Beziehung zur Schule haben. Diese Negativität äußert sich dann z. B. durch ständiges Vergessen von Aufgaben und Heften, Fälschung von Unterschriften ihrer Eltern, durch sog. Kompensationsverhalten (die Kinder sind böse, sie tun gern groß, sie kaspert usw.), durch die Aggressivität und Feindschaft (Hohn und Spott, Erniedrigungen usw.), oder auch durch die sog. Somatisierung, die äußert sich durch Kopfschmerzen,

Bauchschmerzen, Erbrechen, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle, wenn die Kinder in die Schule gehen müssen.

Slowík (2007) behauptet, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schulen und Familien wichtig ist und dass eine falsche Einstellung zu den Kindern mit Lernstörungen der Eltern oder Pädagogen die Ausbildung und Erziehung dieser Kinder sehr komplizieren kann. Die Lehrer sollen den Lernstörungen verstehen und wissen, dass z. B. ein hyperaktives Kind nicht die ganze Stunde in Ruhe sitzen kann und sie sollen solchem Kind verschiedene Bewegungsmöglichkeiten während der Unterrichtsstunde anbieten (die Hefte zu verteilen, die Tafel abzuwischen u. ä.). Auch Verständnis, Respekt der Individualität eines Kindes, Lob und ständige Motivation werden von der Seite des Lehrers erfordert, weil sie zur Schulleistungsverbesserung und zur Entwicklung der ganzen Persönlichkeit eines Kindes beitragen. Die Eltern sollen nicht die übertriebenen Förderungen an die Kinder mit Lernstörungen haben, weil es für die Kinder stressig und nicht motivierend sein kann. Die Eltern sollen ihre Kinder vor allem unterstützen und mit ihm zu Hause arbeiten.

Im jeden Fall muss man die Unausgeglichenheit der Leistung und die Launenhaftigkeit der Kinder mit Lernstörungen respektieren. Deshalb soll man auch die Erziehungsgrenzen genau und deutlich begrenzen und zu den Kindern sehr tolerant, geduldig und ruhig zuzutreten. Die Ruhe, Struktur und Regelmäßigkeit in allen Tätigkeiten spielen bei der Erziehung dieser Kinder eine grundlegende Rolle, weil sie den Kindern das Sicherheitsgefühl und strukturierte und systematische Arbeit anbieten (Slowík, 2007).

7 LERNSTÖRUNGEN IM DAF-UNTERRICHT

Die Europäische Union bietet den Menschen sehr viele Arbeits- und Reisemöglichkeiten im ganzen Europa an und deshalb sind die Fremdsprachen heute sehr wichtig. Das Studium von fremden Sprachen hilft den Menschen im Ausland zu kommunizieren, aber auch die fremden Kulturen zu erkennen und den zu verstehen.

Wenigstens eine Fremdsprache ist heute in den Schulen verpflichtet. Die tschechischen Schulen bieten aber ein Studium von zwei und mehr Fremdsprachen an, weil das tschechische Ausbildungscurriculum (auch als RVP bekannt) feststellte, dass ab der dritten Klasse ein Schüler eine Fremdsprache lernen muss. Heute ist meistens die englische Sprache als die erste Fremdsprache verpflichtet. Die Schulen müssen aber ihren Schülern mindestens noch eine andere Fremdsprache als wahlfreies Fach anbieten und hier können die Schüler schon Deutsch als ihre zweite Fremdsprache auswählen. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

7.1 ÄUßERUNGEN DER LERNSTÖRUNGEN IM DAF-UNTERRICHT

Im dritten Kapitel wurden die Äußerungen der Lernstörungen, die allgemein bei den tschechischen Kindern im Sprachunterricht vorkommen, beschrieben. In diesem Kapitel wird man sich vor allem auf die Äußerungen und Fehler, die bei den Kindern mit Lernstörungen im DaF-Unterricht vorkommen, konzentrieren. Die Äußerungen sind in vielen Punkten ähnlich, aber wegen der Unterschiedlichkeit der tschechischen und der deutschen Sprache sind manchmal auch die spezifischen Fehler und Äußerungen unterschiedlich. In diesem Kapitel werden die Äußerungen nicht nach den Lernstörungen, sondern nach einzelnen Sprachfertigkeiten geteilt.

Zu den Sprachfertigkeiten gehört das Lesen. Wenn die Kinder mit Lernstörungen deutsch lesen sollen, dann haben sie (außer den im dritten Kapitel genannten Schwierigkeiten, wie syllabieren, langsames Lesetempo, doppeltes Lesen usw.) meistens noch Schwierigkeiten:

- beim Lesen der Komposita, oder längerer Wörter (z. B. Tischdecke, Hausbewohner usw.),

- beim Lesen der Wörter, die für sie unbekannt sind,
- beim Lesen der Wörter, die man anders schreibt und anders liest (z. B. Schuh, sieben u. Ä.),
- beim Lesen der Wörter, die mehrere Konsonanten oder Doppelbuchstaben enthalten (z. B. kennen, Tschechien usw.),
- beim Lesen der Umlaute (z. B. Übung, übersetzen, Wörter usw.),
- beim Instrukionsverständnis (z. B. wenn die Instruktionen in einem Buch, oder Test geschrieben sind),
- beim Textverständnis (die Kinder konzentrieren sich auf das Lesen und nicht auf den Inhalt des Textes).
- die Kinder lassen auch oft die kurzen Wörter aus (wie Artikel, Präpositionen) (Janíková, Bartoňová, 2003).

Die nächste Sprachfertigkeit ist Schreiben. Janíková, Bartoňová (2003) führen diese Schwierigkeiten, die beim Schreiben auf Deutsch typisch sind, an:

- Schwierigkeiten beim Schreiben der Komposita, oder längerer Wörter,
- Schwierigkeiten beim Schreiben der Wörter, die für sie unbekannt sind,
- Schwierigkeiten beim Schreiben der Wörter, die man anders schreibt und anders liest,
- Schwierigkeiten beim Schreiben der Wörter, die mehrere Konsonanten oder Doppelbuchstaben enthalten (z. B. lassen, Werkzeug usw.),
- Schwierigkeiten beim Unterscheidung von kleinen und großen Buchstaben (z. B. bei deutschen Substantiven, die man mit großen Buchstaben schreibt),
- Schwierigkeiten beim Schreiben der Diphthonge, die man anders liest (z. B. Euro, Heu),
- Schwierigkeiten beim Schreiben der Umlaute (z. B. Nähe – Nehe u. Ä.),
- die Kinder verwechseln auch oft die Laute „ei“ und „ie“ (wie schreiben – geschrieben usw.)

Andere und sehr wichtige Sprachfertigkeit ist Sprechen. Wenn die Kinder mit Lernstörungen deutsch sprechen sollen, dann haben sie laut Janíková, Bartoňová (2003) meistens diese Probleme:

- Probleme mit der Aussprache (z. B. Aussprache der Umlaute, der Laute die sind von der tschechischen Sprache unterschiedlich und der langen Wörter),
- damit hängen auch Probleme mit der Scham zusammen (die Kinder schämen sich und sie wollen nicht sprechen),
- die Kinder machen auch zahlreiche grammatische Fehler beim Sprechen.

Beim Hören und Hörverständnis führen die Autoren meistens Probleme mit dem Instrukionsverständnis (z. B. wenn ein Lehrer sagt die Instruktionen mündlich) und mit dem Inhaltsverständnis.

Janíková, Bartoňová (2003) führen noch einige spezifische Probleme der Kinder mit Lernstörungen in der deutschen Grammatik an:

- die Kinder haben kleineren Wortschatz, sie lernen schwierig die neuen Wörter,
- sie lernen auch schwierig die Artikel und Pluralformen der Wörter,
- sie orientieren sich schwieriger in Tempora und deshalb haben sie Schwierigkeiten bei der Konjugation von Verben,
- Probleme mit der Deklination von Substantiven/Adjektiven,
- Probleme mit der unregelmäßigen Verbformen,
- Probleme mit der Wortfolge usw.

7.2 EFFEKTIVE UNTERRICHTSPRINZIPIEN

Als das Hauptziel des modernen Fremdsprachenunterrichts wird die Entwicklung von der Kommunikationskompetenz (d. h. von Verständnis und relevanter Verwendung der Fremdsprache in verschiedenen Kommunikationssituationen) betrachtet. Der moderne Unterricht ist auch mehr lernerorientiert. Das bedeutet, dass vor allem ein Schüler beim Lernen aktiv sein soll. Ein Lehrer funktioniert dann als ein Helfer und

Berater. Er soll vor allem einen Schüler unterstützen und seine Individualität fördern, d. h. die sog. Lernerautonomie entwickeln (Janíková, 2008).

Um die spezifischen Fehler und Probleme zu eliminieren und die Ziele des DaF-Unterrichts auch bei den Kindern mit Lernstörungen zu erreichen, werden die alternativen und effektiven Unterrichtsprinzipien vorgeschlagen. Mit diesen Prinzipien beschäftigte sich z. B. Zelinková (2005). Sie veröffentlichte einen Artikel auf einem „methodischen Portal“ des tschechischen Schulministeriums. In diesem Artikel werden diese Unterrichtsprinzipien, die für die Kinder mit Lernstörungen und für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind, beschrieben:

- 1) **multisensorisches Lernen** („»Multi« bedeutet: »viel«. Sensorik bedeutet: »Sinneswahrnehmung«, also die bewusste und unbewusste Sammlung von Informationen. Beim multisensorischen Lernen werden die unterschiedlichen Sinne und somit unterschiedliche Lerntypen angesprochen, das Erlernte kann sich besser einprägen.“ (Vester, 2009, [online])⁴. Beim multisensorischen Lernen werden unterschiedliche Lernmaterialien und verschiedene farbige Gegenstände benutzt).
kommunikative Einstellung (Dient vor allem zur Entwicklung der Kommunikationskompetenz. Sie ist mit Hilfe von verschiedenen kommunikativen Übungen, die z. B. die Alltagssituationen simulieren, entwickelt.)
- 2) **sequentielles Lehren und Lernen** (Das bedeutet, dass die Kinder mit Lernstörungen immer nur sehr kleine Teile des Lernstoffs lernen und sie gehen nur sehr langsam von den leichten zu den anspruchsvollen Übungen vor.)
- 3) **strukturiertes Lehren und Lernen** (Ein Lehrer soll einen Lehrstoff strukturieren. Z. B. inhaltlich – einen Lehrstoff in einzelnen Themen gliedern (Familie, Reisen usw.) oder morphologisch – die Wörter nach bestimmten Kriterien gliedern (nach Ähnlichkeiten, nach Gegensätzen usw.)).

⁴ Es gibt folgende Lerntypen: „Der auditive Lerntyp lernt am besten durch Hören. Der visuelle/ optische Lerntyp lernt am erfolgreichsten durch Beobachten. Der haptische Lerntyp lernt am liebsten durch Anfassen und Fühlen. Der intellektuelle Lerntyp lernt am besten durch Nachdenken und Einsicht.“ (Was ist multisensorisches Lernen?, 2009, [online])

- 4) **Wiederholung und Automatisierung** (Ständige Wiederholung ist für die Fixierung und Automatisierung des Lehrstoffs sehr wichtig.)
- 5) **die Individualität eines Kindes zu respektieren und zu fördern** (Ein Lehrer soll z. B. Charaktereigenschaften, Arbeitstempo, Interessen und Erfahrungen eines Kindes respektieren und danach bestimmte Übungen, Unterrichtsmethoden und Bewertungsformen auswählen.)
- 6) **metakognitive Lernstrategien zu üben** (Diese Strategien eigentlich raten, wie man erfolgreich lernen soll. Die Schüler sollen selbst die effektiven Lernstrategien auswählen können, um ihr Lernen effektiv und erfolgreich wird. Und das soll man schon vor dem vorschulischen Alter üben.)

7.3 ENTWICKLUNG VON EINZELNEN SPRACHFERTIGKEITEN

Wenn die alternativen Unterrichtsprinzipien für die Kinder mit Lernstörungen man einhalten soll, dann soll man sich auch nach bestimmten Regeln bei der Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten richten. Zelinková (2005) beschrieb ausführlich auf dem „methodischen Portal“ des tschechischen Schulministeriums diese Empfehlungen für die Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten:

Bewältigung der gesprochenen Sprache und Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten gehören zu den Hauptzielen des DaF-Unterrichts. Die Empfehlungen für die Entwicklung der gesprochenen Sprache und kommunikativen Fähigkeiten bei Kindern mit Lernstörungen sind folgende:

- Die Lehrer sollen primär die Fremdsprache im Unterricht verwenden und sie sollen die tschechische Sprache auf ein Minimum reduzieren. Ein Schüler lernt so in der Fremdsprache denken und die Muttersprache nicht als ein Verbindungsglied zu benutzen.
- Die komplizierten Wendungen sollen mit Hilfe von Bildern oder nonverbalen Ausdrucksmitteln (Bewegungen, Pantomime usw.) demonstriert werden.
- Die Lehrer sollen auch die Kinder zum Sprechen motivieren (z. B. mit Hilfe von kommunikativen Spielen, Simulationen usw.).

- Die Lehrer sollen den Kindern mit Lernstörungen mehr Zeit für Sprechen und für die Formulierung der Antwort/ des Satzes anbieten.
- Die Lehrer sollen bei den Kindern mit Lernstörungen die Fehler beim Sprechen und vor allem die spezifischen Fehler tolerieren.

Zur gesprochenen Sprache gehören auch **die richtige Aussprache**, Intonation und Sprachtempo. Wegen der Gehördefiziten oder Artikulationsschwierigkeiten kommen die Probleme mit der richtigen Aussprache bei den Kindern mit Lernstörungen häufig vor. Für die Übung der Aussprache bei Kindern mit Lernstörungen gibt es solche Empfehlungen:

- Die Schüler mit einer Lernstörung müssen den Ausdruck vielmals hören, dann kommt die gemeinsame Wiederholung (mit einem Lehrer, mit den Mitschülern) daran und erst dann bemühen sie sich selbst um die richtige Aussprache.
- Deshalb ist das Anhören sehr wichtig. Die Lehrer sollen sehr gut artikulieren und aussprechen, oder verschiedene Aufnahmen der Muttersprachler den Kindern abspielen. Die Kinder imitieren dann die Aussprache nach dem Lehrer/ Muttersprachler.
- Motivation und entspannte Atmosphäre sind sehr wichtig, weil die Kinder sich nicht schämen und sie wollen sprechen.
- Ein Lehrer soll die Fehler nicht hervorheben. Er soll besser die Wörter richtig wiederholen.
- Individuelles Herantreten ist sehr Wichtig.

Die nächste Sprachfertigkeit, für die es Empfehlungen gibt, ist **das Lesen**. Die Leseübungen haben unterschiedliche Ziele (z. B. richtiges lautes Lesen, Verständnis einem Text, Suchen der Informationen usw.). Für die Kinder mit Leseschwierigkeiten ist die Hausvorbereitung wichtig. Ein Lehrer, der die Kinder mit Lernstörungen in der Klasse hat, soll diese Empfehlungen einhalten:

- Die Kinder mit Lernstörungen sollen immer mit dem Lehrer oder mit Mitschülern in Gruppen/zu zweit lesen. Nicht individuell.

- Die Auswahl eines passenden Textes ist wichtig. Die Texte mit größeren Buchstaben, Bildern und übersichtlichen Absätzen können helfen. Die Texte sollen auch nicht so lang sein, weil es die Kinder nicht zum Lesen motiviert.
- Vor dem Lesen sollen die Kinder die unbekanntesten Wörter verstehen.
- Es ist auch gut die Tonaufnahme eines Textes zu haben und diese Aufnahme vor dem Lesen abzuspielen.
- Oder ein Lehrer soll den Text langsam vorlesen und die Kinder können z. B. klatschen, wenn sie ein Wort nicht verstehen.
- Lehrer soll den Text mit Kindern erst gemeinsam lesen und übersetzen und dann lesen die Kinder allein.
- Es ist auch gut den Text zu visualisieren, zu dramatisieren, nachzuerzählen usw.

Zu den Sprachfertigkeiten gehört auch **Schreiben**. Zum Schreiben gehören z. B. Umschreibungen der Texte, Diktate, kreatives Schreiben usw. Für die Übung des Schreibens bei Kindern mit Lernstörungen führte Zelinková (2005) auf dem „methodischen Portal“ des tschechischen Schulministeriums diese Empfehlungen an:

- Bei der Umschreibung eines Textes soll ein Schüler auch den Inhalt des Textes verstehen. Wenn das Kind den Inhalt nicht versteht, dann „zeichnet“ es nur die Buchstabenformen.
- Für Schreiben der längeren und schwierigeren Wörter ist die Methode, die aus der englischen Sprache als "Look- Cover-Write-and-Check routine" bezeichnet wird, empfohlen. Diese Methode besteht sich aus mehreren Teilen. Die Kinder sollen:
 - 1) das Wort anschauen (visuelles Gedächtnis wird aktiviert),
 - 2) das Wort mehrmals laut aussprechen,
 - 3) das Wort buchstabieren (in einzelnen Buchstaben zerlegen),
 - 4) das Wort mit der Hand und mit geschlossenen Augen in der Luft schreiben und dann das Wort einem Freund auf den Rücken schreiben (Bewegungsautomatisierung),
 - 5) das Wort wieder lesen und dann verdecken,

- 6) das Wort ins Heft schreiben,
 - 7) das Wort kontrollieren und wenn es dort ein Fehler gibt, dann den ganzen Prozess wiederholen. (Pechancová und Smrčková in Zelinková, 2005, [online])
- Den längeren Text können die Kinder mit Lernstörungen auf einem Computer, oder mit Druckschrift schreiben.
 - Die Kinder mit Lernstörungen, für die das Schreiben eine große Schwierigkeit vorstellt, können leichtere Aufgaben bekommen. Sie sollen z. B. nur die isolierten Wörter in einem Satz mit richtiger Wortfolge verbinden usw.
 - Beim Schreiben wird vor allem die verbale Bewertung empfohlen.

Beim Lernen einer Fremdsprache ist auch **die Grammatik** sehr wichtig. Die deutsche Grammatik ist wegen komplizierter Deklinationsendungen, wegen unterschiedlicher Pluralformen oder wegen des Artikelgebrauchs für die Kinder mit Lernstörungen kompliziert. Um die deutsche Grammatik zu schaffen, müssen die Kinder mit Lernstörungen die Grammatik der Muttersprache beherrschen. Sehr oft ist vor allem ein Drill für eine effektive Methode betrachtet. Für die Bewältigung der deutschen Grammatik gibt es diese Empfehlungen:

- Ein Lehrer soll die induktive Methode ausnutzen. Das bedeutet, dass er/ sie erst ein Beispiel darstellt, und dann wird die grammatische Regel abgeleitet. Die Regeln werden so im Kontext präsentiert.
- Die farbigen grammatischen Überblicke und Tabellen ausnutzen. Es ist gut, wenn die Kinder mit Lernstörungen immer diese Tabellen auf der Schulbank haben.
- Das Kind soll sich immer nur auf eine grammatische Erscheinung konzentrieren.
- Die grammatische Regel oft wiederholen.
- Ein Lehrer soll den Kindern mit Lernstörungen verschiedene Ergänzungsübungen anbieten, um die Grammatik ausreichend zu üben.
- Ein Lehrer soll die grammatischen Fehler mehr tolerieren und so die Angst vor der Grammatik abzubauen.

Der letzte Bereich des DaF-Unterrichts, für sie Zelinková (2005) auf dem „methodischen Portal“ des tschechischen Schulministeriums Empfehlungen beschrieb, ist **der Wortschatz**.

- Für die Kinder mit den Lernstörungen ist es wichtig die Wörter mit den Bildern, Gegenständen oder Situationen zu verbinden.
- Man soll auch die Bilder, Gegenstände und Situationen direkt mit einem deutschen Ausdruck ohne ein tschechisches Äquivalent zu benennen.
- Wichtig ist auch das erste Lesen, bei dem die richtige Aussprache nötig ist.
- Die Kinder mit den Lernstörungen lernen immer weniger Wörter, die sie oft wiederholen.
- Es ist gut die Bilderwörterbücher auszunutzen.
- Ein Lehrer soll die mündliche Prüfung der Wörter bevorzugen.
- Ein Lehrer soll auch mit den Eltern der Kinder die Grundsätze des Hauslernens ausdiskutieren (wie sollen sie mit den Kindern die Wörter zu Hause lernen; z. B. die häufige Fehler sich einzuschreiben, regelmäßig die Wörter zu lernen usw.).

Zur Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten gibt es verschiedene Lernhilfsmittel, die die Kinder mit Lernstörungen und ihre Lehrer ausnutzen können. Zu diesen Lernhilfsmittel gehören z. B. die Lehrbücher, die um verschiedene methodische Handbücher oder Arbeitshefte ergänzt sind (in Tschechien gibt diese Bücher z. B. der Verlag „Tobiáš“ heraus); Computerprogramme „Terasoft“ die interaktiv sind und so dem multisensorischen Lernen entsprechen; farbige und bildhafte Bildwörterbücher oder grammatische Überblicke und Tabellen (sie können die Schüler kaufen, oder selbst machen und sie die Sicherheit, leichte Kontrolle anbieten und zum besseren Merken dienen); oder die Schüler können selbst die Hefte der schwierigeren Wörter und häufigen Fehler schreiben usw. (Zelinková, 2005, [online]).

7.4 METHODEN DER BEWERTUNG

Die Bewertung der Schüler gehört zu den Lehr- und Lernprozess. Es gilt allgemein, dass die von einem Lehrer gewählten Methoden der Bewertung die Leistung eines Schülers aber auch seine Motivaton zum weiteren Studium sehr stark beeinflussen können.

Die Bewertung soll den erworbenen Bildungsgrad und die Leistung eines Schülers in einem bestimmten Zeitabschnitt beurteilen. Und in den tschechischen Schulen unterscheidet man vor allem die Klassifikation (Noten) und die mündliche Bewertung (Zelinková, 1994).

Mit der Bewertung der Schüler mit Lernstörungen beschäftigen sich die offiziellen Dokumente des tschechischen Schulministeriums. Z. B. Das Schulgesetz (Školský zákon č. 561/2004 § 51, odst. 4, 2005, [online Dokument im pdf-Format]) führt an, dass ein Schuldirektor bestimmt, ob ein Schüler aufgrund eines Antrages des gesetzlichen Vertreters mündlich bewertet werden kann. Der methodische Hinweis des Schulministeriums (MŠMT ČR č.j. 23 472/92-21, 2004, [online]) bestimmt weiter, dass man die Bewertungsmethoden, die den Fähigkeiten eines Schülers entsprechen, auswählt, und dass die Störung diese Bewertungsmethoden nicht negativ beeinflussen soll. Diese Anweisung führt weiter an, dass die Kinder mit Lernstörungen in der Muttersprache, aber auch in fremden Sprachen während ihres ganzen Studiums mündlich bewertet werden können.

Jucovičová, Žáčková (2006) führen an, dass bei der Bewertung und Benotung der Leistung der Kinder mit Lernstörungen im fremdsprachigen Unterricht die Lehrer nur das, was ein Kind hundertprozentig beherrscht, umfassen sollen. Sie empfehlen ein Kind mit einer Lernstörung vor allem mündlich zu prüfen und ihm verschiedene Hilfsmittel während der Prüfung anzubieten (z. B. grammatische Überblicke und Tabellen usw.). Sie bevorzugen auch die mündliche Bewertung vor der klassischen Klassifikation (Noten), weil die mündliche Bewertung besser die Fortschritte des Kindes beurteilen und seine positive Eigenschaften hervorheben kann. Die klassische Klassifikation mit Hilfe von Noten ist mehr leistungsorientiert und deshalb für die Fächer, in den die Kinder mit Lernstörungen die spezifischen Fehler machen, nicht so passend.

Individueller Zutritt zu den Kindern mit Lernstörungen und zu ihrer Bewertung ist sehr wichtig. Die Lehrer sollen die Lernstörungen nicht verharmlosen und sie sollen die spezifischen Fehler tolerieren. Die Bewertung soll dann nicht nur die Leistung eines Schülers beurteilen, sondern auch vor allem die Fortschritte und die positiven Charakterzüge des Schülers hervorzuheben und einen Schüler positiv zu motivieren. Die

Bewertung kann auch die Grundlagen des Misserfolgs erklären und mit Hilfe von der positiven Motivation die Erfolge vertiefen (Pipeková, 2006).

8 PÄDAGOGISCHE UNTERSUCHUNG

Im theoretischen Teil bietet diese Arbeit den Lesern strukturierte und übersichtliche allgemeine Informationen über Lernstörungen mit der Orientierung auf das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ an. Jetzt folgt der praktische Teil, wo schon die konkreten Schwierigkeiten und Probleme aber auch umgekehrt die starken Seiten und Präferenzen der Kinder mit Lernstörungen in diesem Fach untersucht werden. Ich hoffe, dass diese Informationen zur Effektivitätserhöhung von Unterricht dieses Faches beitragen können.

8.1 ARBEITSZIELE

Das Hauptziel dieser Arbeit ist: Mit Hilfe von dem Fragebogen den Unterricht des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ aus der Sicht der Kinder mit Lernstörungen auszuwerten, das heißt ihre Präferenzen und Bedürfnisse aber auch Probleme und Schwierigkeiten zu entdecken, und diese Informationen den Lehrern dieses Faches anzubieten, um die Effektivität des DaF-Unterricht zu erhöhen.

Die Teilziele dieser Arbeit folgen aus dem Hauptziel und sie sind:

- Die konkrete Probleme und Schwierigkeiten der Kinder mit Lernstörungen und umgekehrt ihre starke Seiten im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ zu entdecken. Anders gesagt: ich möchte feststellen, in welchen Sprachfertigkeiten und Übungen diese Kinder am meisten Fehler machen und welche Übungen für sie am die schwierigsten sind und umgekehrt in welchen Übungen und Sprachfertigkeiten sie am wenigstens Fehler machen und welche Übungen für diese Kinder kein Problem vorstellen.
- Um die Einstellung der Kinder mit Lernstörungen zum Fach „Deutsch als Fremdsprache“ festzustellen, das heißt ob dieses Fach diesen Kindern Spaß macht oder nicht. Und wenn nicht, ob es durch die möglichen an die Lernstörungen gebundenen Schwierigkeiten verursacht ist.
- Feststellen, welche Unterrichtsmittel man im DaF-Unterricht am häufigsten benutzt, welche Unterrichtsmittel den Kindern mit Lernstörungen am meisten

passen und ob die Kinder mit Lernstörungen irgendwelche spezielle Hilfsmittel benutzen.

- Feststellen, welche Sozialformen (bzw. Organisationsformen; d. h. Gruppenarbeit, Partnerarbeit, frontaler Unterricht, individuelle Arbeit) im DaF-Unterricht am häufigsten benutzt werden und ob sie den Kindern mit Lernstörungen passen.
- Feststellen, welche Übungen und Aufgaben in den Stunden der deutschen Sprache erfüllt man am häufigsten und feststellen, bei welchen Übungen und Aufgaben die Kinder mit Lernstörungen am meisten merken und lernen.
- Feststellen die Formen der Bewertung der Kinder mit Lernstörungen in Grundschulen. D. h. ob die Lehrer die klassische Klassifikation (Benotung) oder alternative Formen der Bewertung (mündliche Bewertung) ausnutzen.
- Ob die Kinder mit Lernstörungen das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ auch in der Mittelschule studieren wollen und ob sie Deutsch in ihrer möglichen zukünftigen Arbeit ausnutzen wollen.

Aus den Zielen der Arbeit und aus den Fragen im Fragebogen folgen **Hypothesen**, die ich nach meinen Meinungen, nach meinen Vermutungen und Erwartungen und nach im theoretischen Teil genannten Theorien bildete und die ich dank der Untersuchung bestätigen oder nicht bestätigen möchte. Die Hypothesen sind:

- Die 1. Hypothese: Die meisten Kinder mit Lernstörungen lernen die deutsche Sprache nicht gern. Die Schwierigkeit (Anspruchsvollheit) der deutschen Sprache wird der häufigste Grund dafür.
- Die 2. Hypothese: Aus allen Sprachfertigkeiten bevorzugen die Kinder mit Lernstörungen das Sprechen und Konversation, weil diese Sprachfertigkeit von ihnen als die leichteste Sprachfertigkeit bewertet wird. Die grammatischen Regeln und ihr Merken werden dagegen von ihnen als am meisten anspruchsvolle bewertet.
- Die 3. Hypothese: Allgemein werden die Lehrbücher und Arbeitshefte im DaF-Unterricht als das häufigste Hilfsmittel benutzt, aber alle Kinder mit

Lernstörungen benutzen dazu noch einige spezielle Hilfsmittel (z. B. Farbfolien, Bildwörterbücher u. ä.).

- Die 4. Hypothese: Die Kinder mit Lernstörungen arbeiten im DaF-Unterricht meistens als die ganze Klasse, aber am angenehmsten wird für sie, wenn sie selbständig arbeiten können.
- Die 5. Hypothese: Die Kinder mit Lernstörungen werden meistens in der Kombination von Noten und von mündlicher Bewertung bewertet.
- Die 6. Hypothese: Die meisten Kinder mit Lernstörungen wollen nicht die deutsche Sprache im weiteren Studium oder im zukünftigen Beruf ausnützen.

8.2 METHODE DER UNTERSUCHUNG

Für die Untersuchung und für Erreichung der Arbeitsziele wird die Methode des Fragebogens ausgewählt. Mit Hilfe von dieser Methode kann man nämlich die Angaben von vielen Befragten einfach und genau sammeln und bearbeiten. Die Untersuchung wird als eine qualitative Untersuchung konzipiert. Die Daten werden mit Hilfe von den anonymen Fragebogen, die für die Kinder mit Lernstörungen bestimmt werden, gesammelt.

Der Fragebogen hat insgesamt 22 Fragen. Er enthält geschlossene Fragen (die Befragten wählen sich aus den angebotenen Möglichkeiten), viele halboffene Fragen (die Befragten wählen sich aus den angebotenen Möglichkeiten, aber sie können dazu noch etwas Eigenes schreiben) und die offenen Fragen (z. B. die letzte Frage, wo die Befragten ganz frei antworten können). Bei den Fragen Nr. 11, 12 und 14 gibt es die Bewertungsskala, wo die Befragten die angebotenen Möglichkeiten nach ihren Meinungen von 1 (= am leichtesten) bis 5 (= am anspruchsvollsten) bewerten sollen. Für die Untersuchung habe ich den Fragebogen in drei thematischen Teilen gegliedert.

Der erste Teil enthält 7 Fragen und konzentriert sich auf die allgemeinen Informationen über die Befragten, d. h. auf sein/ihr Geschlecht; sein/ihr Schuljahr; seine/ihre Lernstörungsart; ob bei ihm/ihr die Reeducation verläuft und wenn ja, dann wo und ob sie eine Besserung bringt.

Der zweite Teil enthält 5 Fragen und konzentriert sich schon ganz konkret auf die deutsche Sprache. In diesem Teil der Fragebogen möchte ich die konkreten Probleme und Schwierigkeiten der Kinder mit Lernstörungen und umgekehrt ihre starken Seiten im Deutsch entdecken. Erst frage ich, ob den Kindern Spaß macht, die deutsche Sprache zu lernen und ich möchte auch wissen warum. Weiter stelle ich fest, wie das Lernen der deutschen Sprache für die Kinder mit Lernstörungen anspruchsvoll ist. In der 11. Frage sollen die Kinder (von 1 = am leichtesten bis 5 = am anspruchsvollsten) die einzelnen Sprachfertigkeiten bewerten, ob sie für sie leicht oder umgekehrt anspruchsvoll sind. Die 12. Frage ist in 5 Unterfragen gegliedert. Jede Unterfrage stellt eine bestimmte Sprachfertigkeit vor, zu der noch konkrete Tätigkeiten zugeordnet sind. Die Kinder sollen wieder diese Tätigkeiten von 1 (= am leichtesten) bis 5 (= am anspruchsvollsten) bewerten. Gerade diese 11. und 12. Fragen sollen die konkreten Schwierigkeiten und die starken Seiten der Kinder entdecken.

Der dritte und letzte Teil ist ein methodischer Teil. Hier möchte ich feststellen, welche Lehrmaterialien, Hilfsmittel, Arbeitsweisen und Arten der Übungen im DaF-Unterricht am häufigsten verwendet werden und welche von den Kindern bevorzugt werden. Weiter frage ich, wie die Kinder mit Lernstörungen im DaF-Unterricht bewertet werden (ob mündlich oder mit Noten). Am Ende des Fragebogens frage ich noch, ob die Kinder die deutsche Sprache in der Zukunft (d. h. im Studium an der Mittelschule oder im Beruf) ausnutzen wollen. In der letzten Frage möchte ich noch feststellen, ob die Kinder im Unterricht der deutschen Sprache etwas ändern wollen, oder nicht.

Die gesammelten Daten aus den Fragebogen werden statistisch bearbeitet, ausgewertet und graphisch dargestellt, d. h. die Ergebnisse der Untersuchung werden immer statistisch bearbeitet und für die Überschaubarkeit werden die Ergebnisse noch graphisch dargestellt (nach der Fachliteratur: Pelikán, 2007). In Fragen Nr. 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 werden die Ergebnisse statistisch bearbeitet und in den Graphen prozentuell ausgedrückt. In Fragen Nr. 11, 12, 14 (d. h. in den Fragen mit Bewertungsskalen) wurde bei den einzelnen Antworten immer ein Durchschnitt ermittelt und aus dem Durchschnitt die Endergebnisse abgeleitet und graphisch dargestellt. In der Frage Nr. 22 werden die Ergebnisse mit Hilfe von einer Tabelle, die die Häufigkeit der einzelnen Antworten zeigt, dargestellt.

Ich hoffe, dass dieser Fragebogen die deutsche Sprache aus der Sicht der Kinder mit Lernstörungen den Lehrern nahebringen kann. Er kann auch die Bedürfnisse und Wünsche dieser Kinder entdecken und so zur Effektivitätserhöhung von dem Unterricht dieses Faches zu beitragen.

8.3 UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG

Für die Untersuchung wurden die Grundschulen im Bezirk Rakovnicko gewählt. Weil einige Fragen im Fragebogen ein bisschen kompliziert sind, wurden die Kinder beim Ausfüllen des Fragebogens immer von einem kompetenten Pädagogen instruiert. An der Grundschulen in Rakovník werden die Kinder beim Ausfüllen des Fragebogens von Mag. Irena Fuksová, die als Erziehungsberater auf einer Grundschule in Rakovník arbeitet, instruiert. Die Kinder aus anderen Grundschulen im Rakovníker Bezirk beim Ausfüllen des Fragebogens instruierte Mag. Marcela Patolánová, die in der Pädagogisch-Psychologischen Beratungsstelle in Rakovník arbeitet. Insgesamt wurden die Kinder aus 6 Grundschulen im Rakovníker Bezirk, wo die deutsche Sprache unterrichtet wird, angesprochen: 1. Grundschule in Rakovník, 2. Grunschule in Rakovník, 3. Grundschule in Rakovník, Grundschule in Mutějovice, Grundschule in Lužná und Grundschule von J. A. Komenský in Nové Strašecí.

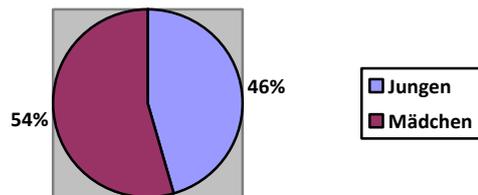
Weil mir die kompetenten Pädagogen mit der Ausfüllung des Fragebogens halfen, entstanden während der Untersuchungsdurchführung und während der Ausfüllung und Sammlung von Fragebogen keine großen Probleme.

Den Pädagogen, die die Kinder beim Ausfüllung des Fragebogens instruierten, gab ich insgesamt 55 Fragebogen. 46 Fragebogen (d. h. etwa 84%) bekam ich zurück. Aus diesen 46 Fragebogen wurden dann die Daten gesammelt, die im nächsten Kapitel statistisch bearbeitet, ausgewertet und graphisch dargestellt werden.

8.4 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

In folgenden Absätzen werden die aus dem Fragebogen folgenden Ergebnisse und Informationen nach den einzelnen Fragen statistisch bearbeitet, ausgewertet und graphisch dargestellt.

Die 1. Frage konzentrierte sich auf das Geschlecht der befragten Kinder mit Lernstörungen. Es gibt 25 Mädchen und 21 Jungen aus den 46 Befragten, d. h. 54% sind Mädchen und 46% sind Jungen. Dieses Ergebnis entspricht nicht der Theorie, dass die Lernstörungen häufiger bei den Jungen vorkommen.



Graph Nr. 1: Das Geschlecht der Befragten

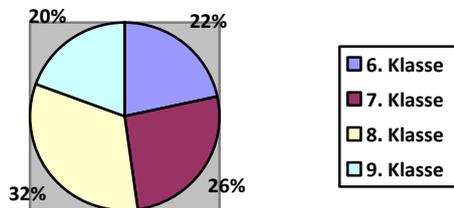
Die 2. Frage fragt sich nach der Schule der Kinder. Insgesamt wurden die Kinder aus 6 Grundschulen im Rakovniker Bezirk, wo die deutsche Sprache unterrichtet wird, angesprochen: 1. Grundschule in Rakovnik, 2. Grundschule in Rakovnik, 3. Grundschule in Rakovnik, Grundschule in Mutějovice, Grundschule in Lužná und Grundschule von J. A. Komenský in Nové Strašecí. Die Tabelle Nr. 1 zeigt die genauere Zahl der Kinder mit Lernstörungen in den einzelnen Grundschulen.

1. Grundschule in Rakovnik	9 Kinder
2. Grundschule in Rakovnik	12 Kinder
3. Grundschule in Rakovnik	11 Kinder
Grundschule in Mutějovice	4 Kinder
Grundschule in Lužná	3 Kinder
Grundschule von J. A. Komenský in Nové Strašecí	7 Kinder

Tabelle Nr. 1: Die Zahl der Kinder mit Lernstörungen in den einzelnen Grundschulen

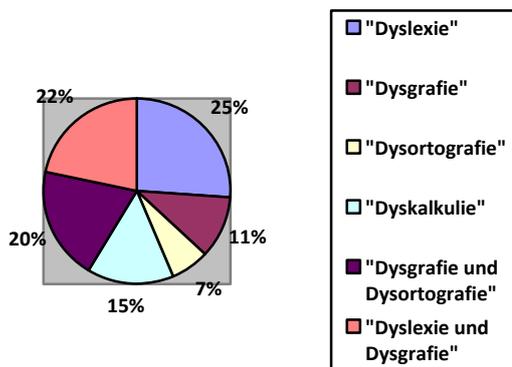
Die 3. Frage fragt sich nach dem Schuljahr der Befragten. Die Ergebnisse zeigen, dass 22% der Befragten (10 Kinder) besuchen die 6. Klasse, 26% der Befragten (12 Kinder)

die 7. Klasse, 32% der Befragten (15 Kinder) die 8. Klasse und 20% der Befragten (9 Kinder) die 9. Klasse.



Graph Nr. 2: Vertretung der Befragten in einzelnen Schuljahren/Klassen

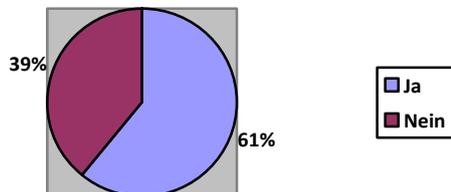
Die 4. Frage lautet: „Welche Erscheinungen der Lernstörungen wurden bei dir diagnostiziert?“. Die Befragten haben hier die Möglichkeit mehrerer Antworten, weil die Lernstörungen sehr oft in den Kombinationen vorkommen. Diese Tatsache bestätigen auch die Ergebnisse. Sie zeigen, dass die häufigste Lernstörung „Dyslexie“ ist, die bei 25% aller Befragten (12 Kinder) diagnostiziert wurde. Dann folgt die Kombination von „Dyslexie und Dysgrafie“ (bei 22% aller Befragten, d. h. bei 10 Kindern). Bei 20% aller Befragten (9 Kinder) wurde die Kombination von „Dysgrafie und Dysortografie“ diagnostiziert. Dann folgt „Dyskalkulie“ (bei 15% aller Befragten, d. h. bei 7 Kindern), „Dysgrafie“ (bei 11% aller Befragten, d. h. bei 5 Kindern) und an der letzten Stelle ist „Dysortografie“, die nur bei 7% aller Befragten (d. h. bei 3 Kindern) diagnostiziert wurde.



Graph Nr. 3: Erscheinungen der Lernstörungen der Befragten

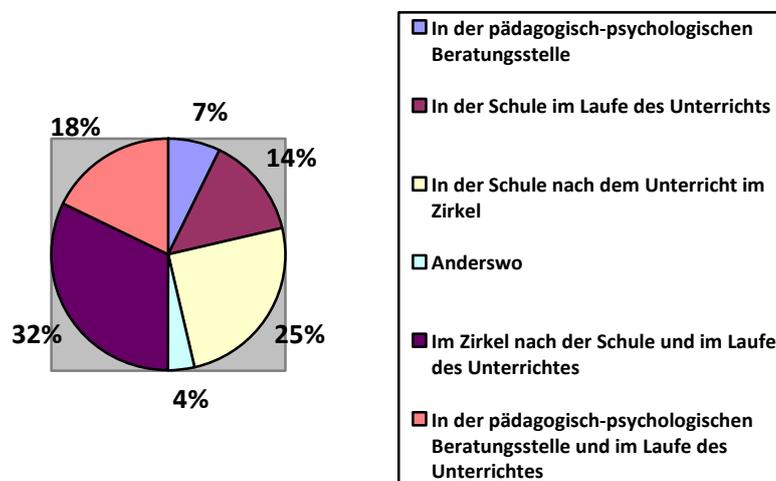
Die 5. Frage stellt fest, ob bei den Kindern mit Lernstörungen noch die Reedukation (Therapie) verläuft (oder verlaufen ist) oder nicht. Die Ergebnisse sind ganz

positiv. Sie zeigen, dass bei 61% aller Befragten die Reedukation verläuft (oder verlaufen ist) und nur bei 39% nicht.



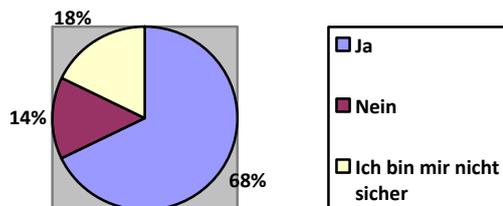
Graph Nr. 4: Reedukation (Therapie)

Die 6. und 7. Fragen sind den Befragten, die in der 5. Frage „ja“ antworteten (d. h. 61% aller Befragten = 28 Kinder), gewidmet. **Die 6. Frage** stellt fest, wo die Reedukation verläuft (oder verlaufen ist). Die Kinder haben wieder die Möglichkeit mehrerer Antworten. Am häufigsten verläuft die Reedukation in der Schule nach dem Unterricht im Zirkel (bei 33%). 29% führten an, dass ihre Reedukation im Zirkel nach der Schule aber auch im Laufe des Unterrichtes verläuft. 14% führten an, dass ihre Reedukation nur im Laufe des Unterrichtes verläuft. Die Möglichkeiten in der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle und im Laufe des Unterrichtes führten 12% an. Und nur 10% führten, dass ihre Reedukation nur in der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle verläuft. Ein Schüler wählte auch die Möglichkeit „anderswo“ und er schrieb dazu „zu Hause“.



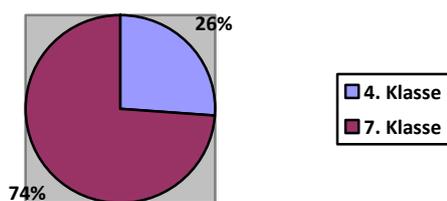
Graph Nr. 5: Wo die Reedukation (Therapie) verläuft

Die 7. Frage stellt fest, ob die Kinder ein Gefühl haben, dass ihnen die Reeducation hilft und dass ihre Leistung dank der Reeducation in der deutschen Sprache verbessert wird. 68% der Kinder denken, dass die Reeducation ihnen hilft. 18% sind nicht sicher und nur 14% der Kinder denken, dass die Reeducation keine Besserung und Ergebnisse bringt.



Graph Nr. 6: Hilft die Reeducation den Befragten?

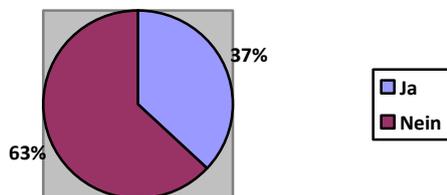
Die 8. Frage konzentriert sich schon auf die deutsche Sprache. Sie stellt fest, seit welchem Schuljahr die Befragten die deutsche Sprache lernen. Es folgt aus den Ergebnissen, dass 74% aller Befragten (34 Kinder) die deutsche Sprache seit der 7. Klasse (d. h. als die zweite Fremdsprache) lernen und nur 26% aller Befragten (12 Kinder) die deutsche Sprache seit der 4. Klasse lernen (d. h. sie wählten Deutsch als ihre erste Fremdsprache).



Graph Nr. 7: Seit welchem Schuljahr lernen die Befragten die deutsche Sprache

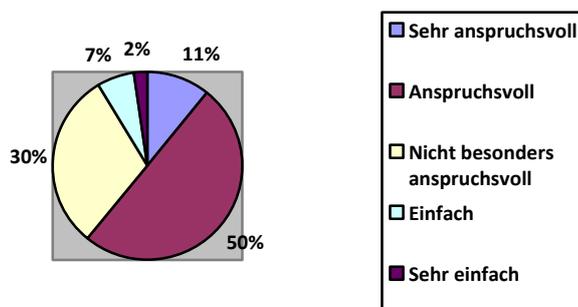
Die 9. Frage lautet: „Macht dir Spaß, die deutsche Sprache zu lernen?“. Die Kinder sollten dazu auch schreiben warum ja oder warum nicht. 37% (17 Kinder) führten an, dass Deutsch ihnen Spaß macht. Als Gründe dafür schrieben sie: ich möchte im Ausland kommunizieren können (5 Kinder); ich mag die Fremdsprachen (4 Kinder) ; ich möchte an einer Mittelschule studieren, wo ich Deutsch verwenden werde (3 Kinder) ; es ist etwas

neues für mich (2 Kinder); ich bin gut im Deutsch (2 Kinder); ich mag die deutsche Sprache (1 Kinder). 63% (29 Kinder) führten an, dass Deutsch ihnen kein Spaß macht. Als Gründe dafür schrieben sie: es ist zu schwer (9 Kinder); ich bin nicht gut im Deutsch (6 Kinder); ich mag die deutsche Sprache nicht (4 Kinder); es ist langweilig für mich (4 Kinder); ich mag meinen Lehrer nicht (3 Kinder); ich mag die Fremdsprachen nicht (2 Kind); ich verwechsle Deutsch mit Englisch (1 Kind). Hier kann man beobachten, wie die Erfolg und Misserfolg, aber auch die Wissen über praktische Nutzung der deutschen Sprache die Motivation zu ihrem Lernen beeinflussen können.



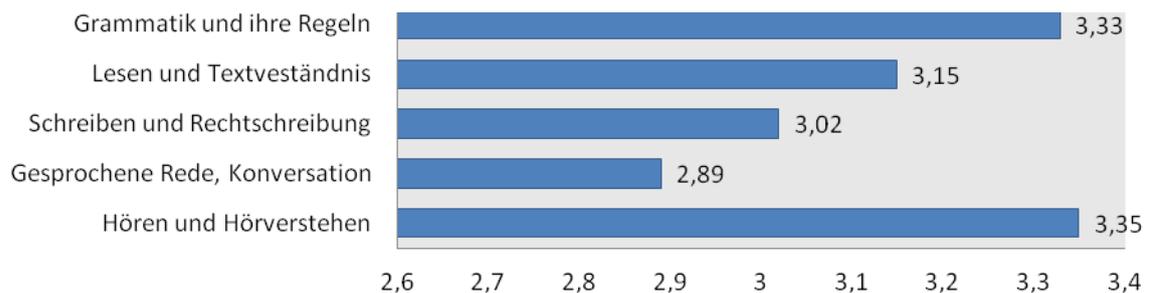
Graph Nr. 8: Lernen die Befragten die deutsche Sprache gern?

Die 10. Frage konzentriert sich auf die Anspruchsvollheit der deutschen Sprache, d. h. wie anspruchsvoll das Lernen der deutschen Sprache für die Kinder mit Lernstörungen ist. Für eine Hälfte (50%) aller Befragten ist es anspruchsvoll. Für 30% nicht besonders anspruchsvoll, für 11% sehr anspruchsvoll, für 7% einfach und für 2% sehr einfach. Man muss erwähnen, dass die Möglichkeiten „einfach“ und „sehr einfach“ vor allem von den Kindern mit „Dyskalkulie“, die vor allem die Leistung in Mathematik beeinflusst, gewählt werden.



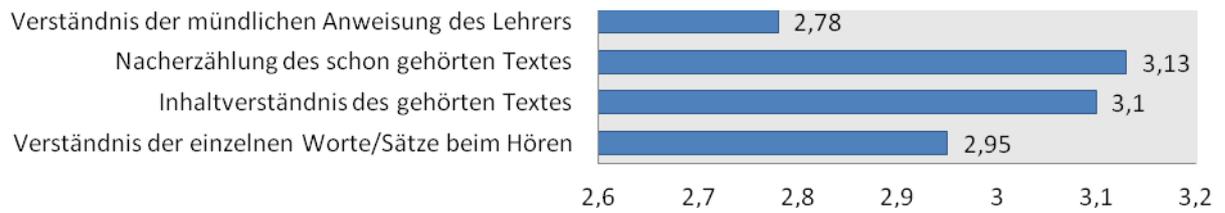
Graph Nr. 9: Wie anspruchsvoll ist das Lernen der deutschen Sprache für die Befragten

Die 11. und 12. Fragen sollen die konkreten Schwierigkeiten und die starken Seiten der Kinder in der deutschen Sprache entdecken. Beide Fragen boten den Befragten die Bewertungsskalen an. **In der 11. Frage** sollten die Kinder die einzelnen Sprachfertigkeiten von 1 (= am leichtesten) bis 5 (= am anspruchsvollsten) bewerten, ob sie für sie leicht oder umgekehrt anspruchsvoll sind. Die Ergebnisse zeigen, dass für die befragten Kinder mit Lernstörungen das Hören und Hörverstehen als die anspruchsvollste Sprachfertigkeit betrachtet wird, weil es von Befragten mit durchschnittliche Note 3,35 bewertet wurde. Mit ziemlich gleicher Note 3,33 wurde Grammatik und ihre Regeln bewertet, d. h., dass Grammatik auch als sehr anspruchsvolle betrachtet wird. An der dritten Stelle (mit durchschnittliche Note 3,15) sind Lesen und Textverständnis. Dann folgt Schreiben und Rechtschreibung (Note 3,02) und als die leichteste Sprachfertigkeit wird die gesprochene Rede und Konversation (Note 2,89) betrachtet.



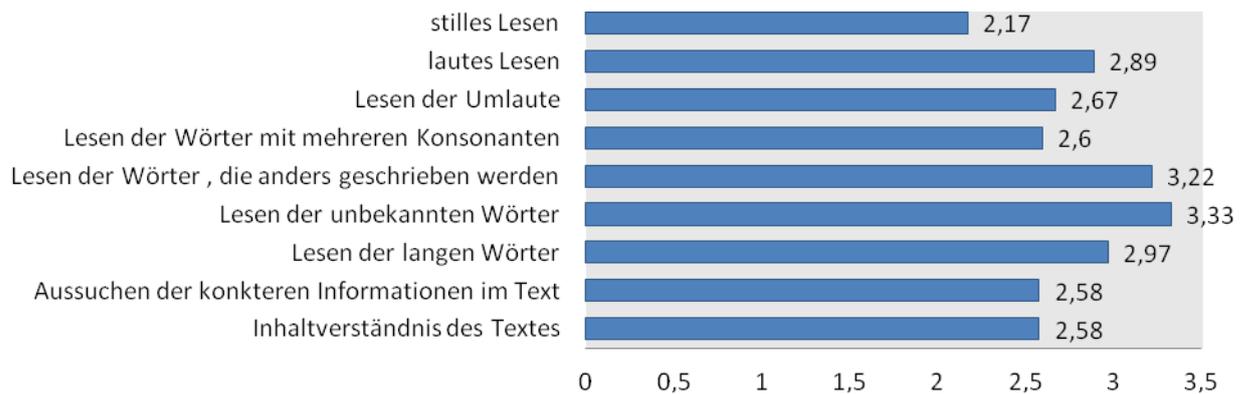
Graph Nr. 10: Die Anspruchsvollheit der einzelnen Sprachfertigkeiten

Die 12. Frage ist in 5 Unterfragen gegliedert. Jede Unterfrage stellt eine bestimmte Sprachfertigkeit, zu der noch konkrete Tätigkeiten zugeordnet sind, vor. Die Kinder sollten wieder diese Tätigkeiten von 1 (= am leichtesten) bis 5 (= am anspruchsvollsten) bewerten. **In der 1. Unterfrage** werden die Tätigkeiten betreffend Hören und sein Verständnis bewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Nacherzählung des schon gehörten Textes (mit durchschnittlicher Note 3,13) als das Schwierigste betrachtet wird. Mit durchschnittlicher Note 3,1 wurde Inhaltverständnis des gehörten Textes bewertet. An der dritten Stelle (mit durchschnittliche Note 2,95) ist Verständnis der einzelnen Worte/Sätze beim Hören. Als das Leichteste wird Verständnis der mündlichen Anweisung des Lehrers (Note 2,78) betrachtet.



Graph Nr. 11: Auswertung der Anspruchsvollheit von den Tätigkeiten betreffend Hören und sein Verständnis

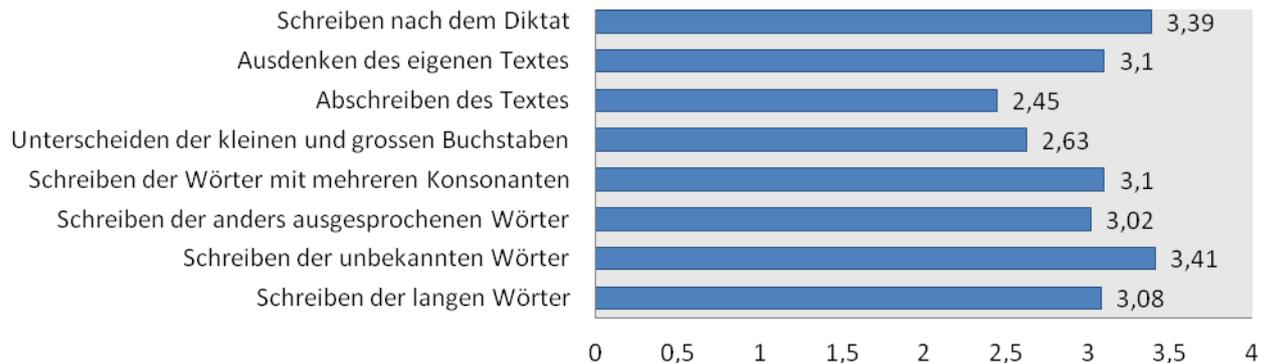
In der 2. Unterfrage werden die Tätigkeiten betreffend Lesen und sein Textverständnis bewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Lesen der unbekannt Wörter (mit durchschnittlicher Note 3,33) als das Schwierigste betrachtet wird. An der zweiten Stelle (mit durchschnittlicher Note 3,22) ist Lesen der Wörter, die anders geschrieben und anders gelesen werden. An der dritten Stelle (mit Note 2,97) ist Lesen der langen Wörter. Lautes Lesen wird mit durchschnittlicher Note 2,89 bewertet. Dann folgt Lesen der Umlaute (Note 2,67), weiter Lesen der Wörter mit mehreren Konsonanten (Note 2,6). An den gleichen Stellen stehen Inhaltverständnis und Aussuchen der Konkreten Informationen im Text (Note 2,58). Und als das Leichteste wird stilles Lesen (Note 2,17) betrachtet.



Graph Nr. 12: Auswertung der Anspruchsvollheit von den Tätigkeiten betreffend Lesen und Textverständnis

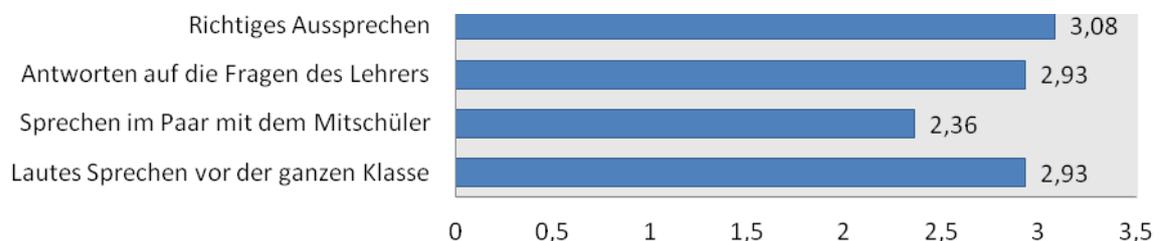
In der 3. Unterfrage werden die Tätigkeiten betreffend Schreiben und Rechtschreibung bewertet. Das Schreiben der unbekannt Wörter wird (mit durchschnittlicher Note 3,41) als das Schwierigste betrachtet. An der zweiten Stelle (mit durchschnittlicher Note 3,39) ist Schreiben nach dem Diktat des Lehrers. An den gleichen Stellen (mit Note 3,1)

stehen Ausdenken des eigenen Textes und Schreiben der Wörter mit mehreren Konsonanten. Schreiben der langen Wörter wird mit durchschnittlicher Note 3,08 bewertet. Dann folgt Schreiben der anders ausgesprochenen Wörter (Note 3,02), weiter Unterscheiden des Schreibens der kleinen und großen Buchstaben (Note 2,63). Als das Leichteste wird Abschreiben des Textes (Note 2,45) betrachtet.



Graph Nr. 13: Auswertung der Anspruchsvollheit von den Tätigkeiten betreffend Schreiben und Rechtschreibung

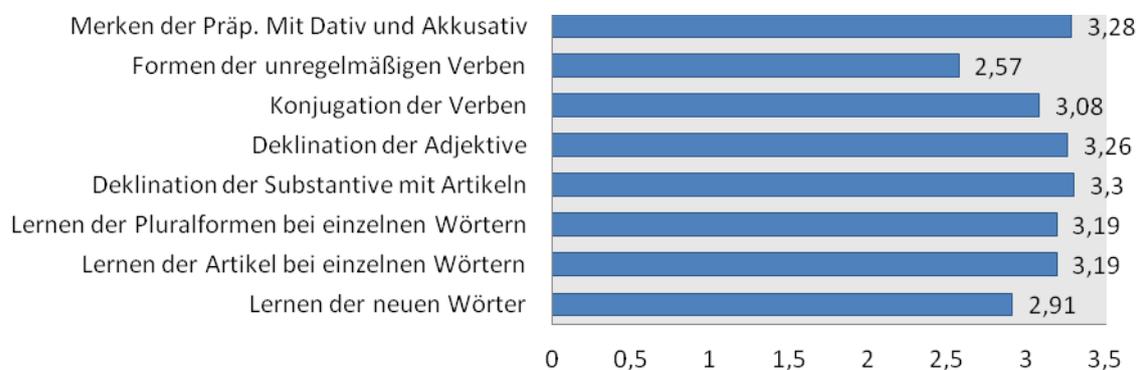
In der 4. Unterfrage werden die Tätigkeiten betreffend gesprochene Rede und Konversation bewertet. Das richtige Aussprechen wird (mit durchschnittlicher Note 3,08) von den Kindern mit Lernstörungen als das Schwierigste betrachtet. An der zweiten Stelle (mit durchschnittlicher Note 2,93) stehen Antworten auf die Fragen des Lehrers und lautes Sprechen vor der ganzen Klasse. Als das Leichteste wird Sprechen im Paar mit dem Mitschüler (Note 2,36) betrachtet.



Graph Nr. 14: Auswertung der Anspruchsvollheit von den Tätigkeiten betreffend gesprochene Rede und Konversation

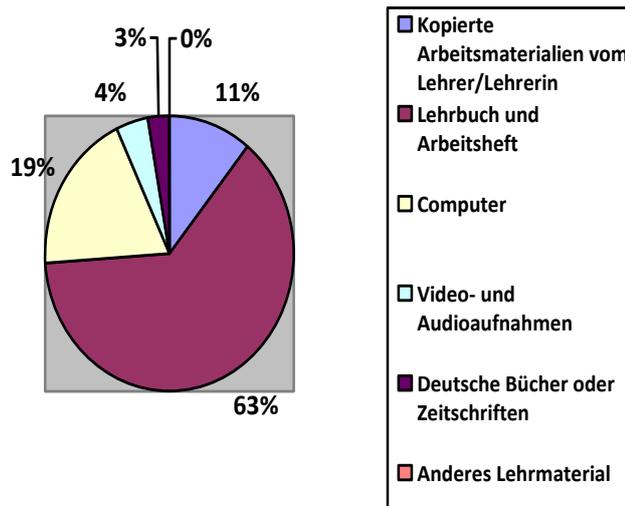
In der 5. Unterfrage werden die Tätigkeiten betreffend grammatische Regeln und ihr Merken bewertet. Deklination der Substantive mit Artikeln wird (mit durchschnittlicher

Note 3, 3) als das Schwierigste betrachtet. An der zweiten Stelle (mit durchschnittlicher Note 3, 28) ist Merken der Präpositionen mit Dativ und Akkusativ. Dann folgt die Deklination der Adjektive (Note 3, 26). An der vierten Stelle (mit Note 3, 19) stehen Lernen der Pluralformen bei einzelnen Wörtern und Lernen der Artikel bei einzelnen Wörtern. Konjugation der Verben wird mit durchschnittlicher Note 3, 08 bewertet. Dann folgt Lernen der neuen Wörter (Note 2, 91). Und als das Leichteste werden Formen der unregelmäßigen Verben (Note 2, 57) betrachtet. Man muss hier aber bemerken, dass die Kinder, die die deutsche Sprache nur kurz lernen, diese Formen noch nicht lernen und deshalb erfüllten sie diese Möglichkeit nicht.



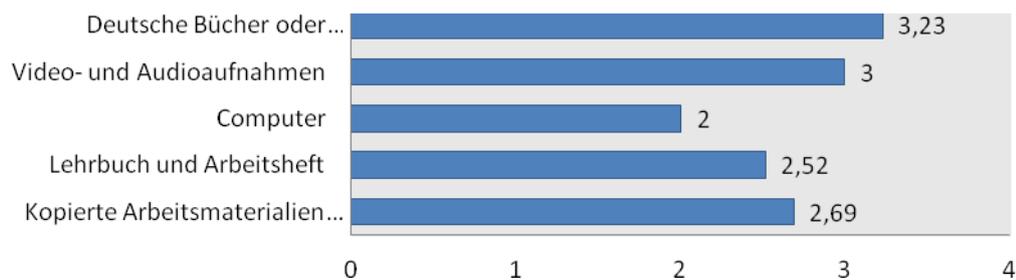
Graph Nr. 15: Auswertung der Anspruchsvollheit von den Tätigkeiten betreffend grammatische Regeln und ihre Merken

Mit der 13. Frage beginnt schon der methodische Teil des Fragebogens. **Die 13. Frage** konzentriert sich auf die Lehrmaterialien, die die Schüler während des DaF-Unterrichtes am meisten ausnützen. Die Ergebnisse zeigen, dass am meisten die klassischen Arbeitsmaterialien wie Lehrbücher und Arbeitshefte verwendet werden. An der zweiten Stelle stehen Computer, dann kopierte Arbeitsmaterialien von den Lehrern und nur sehr wenig werden Video- und Audioaufnahmen und authentische Bücher und Zeitschriften verwendet.



Graph Nr. 16: Lehrmaterialien, die die Befragten während des DaF-Unterrichtes am meisten ausnutzen

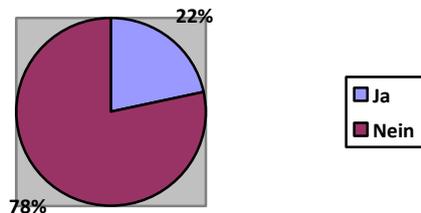
In der 14. Frage sollten die Kinder diese Materialien (aus der 13. Frage) von 1 bis 5 bewerten, danach welche ihnen am meisten passen (d. h. mit welchem Material sie am besten arbeiten und ihnen am meisten merken). Die Ergebnisse zeigen, dass Computer passt den Kindern mit Lernstörungen am meisten. An der zweiten Stelle sind die klassischen Arbeitsmaterialien - Lehrbücher und Arbeitshefte. Dann folgen kopierte Arbeitsmaterialien vom Lehrer, weiter Video- und Audioaufnahmen und als die schlechtesten Arbeitsmaterialien werden deutsche Bücher und Zeitschriften betrachtet.



Graph Nr. 17: Auswertung der einzelnen Lehrmaterialien

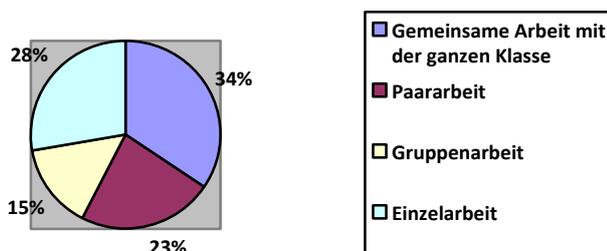
Die 15. Frage stellt fest, ob die Kinder mit Lernstörungen in den Stunden der deutschen Sprache noch einige spezielle Hilfsmittel (wie z. B. Farbfolien, Ergänzungsbildmaterial, Bildwörterbücher u. ä.) ausnutzen. 78% (36 Kinder) nützen keine Hilfsmittel aus. Nur 22% aller Befragten (10 Kinder) nützen in den Stunden der deutschen Sprache noch einige spezielle Hilfsmittel aus. Als Beispiele schrieben sie z. B.

Handy, interaktive Tafel, iPod, Würfel für die Konjugation der Verben, Bilderwörterbücher, Pexeso für die Übung der Wörter und die farbigen Tabellen mit grammatischen Regeln.



Graph Nr. 18: Spezielle Hilfsmittel, die die Kinder mit Lernstörungen im DaF-Unterricht ausnützen

Die 16. Frage konzentriert sich auf die Arbeitsweisen (anders auch Sozial- oder Organisationsformen), die im DaF-Unterricht am öftesten verwendet werden. Wie kann man im Graph beobachten, am öftesten arbeiten die Kinder gemeinsam mit der ganzen Klasse. Häufig wird auch Einzelarbeit ausgenutzt. An der dritten Stelle steht die Paararbeit und am wenigstens arbeiten die Kinder in Gruppen.



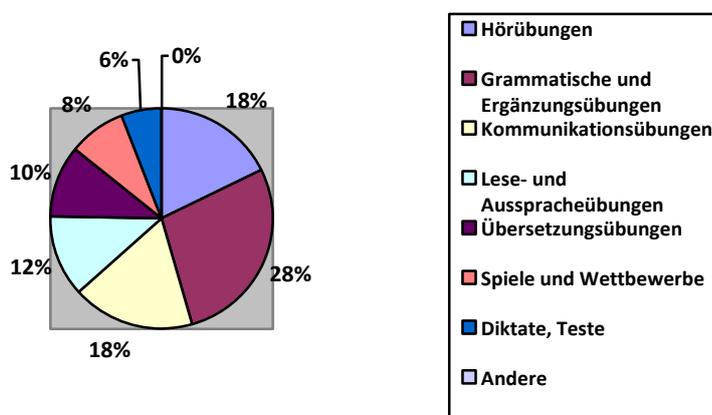
Graph Nr. 19: Die öftesten Arbeitsweisen der Befragten im DaF-Unterricht

In der 17. Frage möchte ich feststellen, welche von den in der vorigen Frage genannten Arbeitsweisen für die Kinder mit Lernstörungen am angenehmsten sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die Paararbeit von den Kindern mit Lernstörungen als die angenehmste Arbeitsweise betrachtet wird. An der zweiten Stelle steht die Gruppenarbeit, die der Partnerarbeit sehr ähnlich ist. An der dritten Stelle ist die gemeinsame Arbeit mit der ganzen Klasse und die Einzelarbeit ist am wenigstens beliebt.



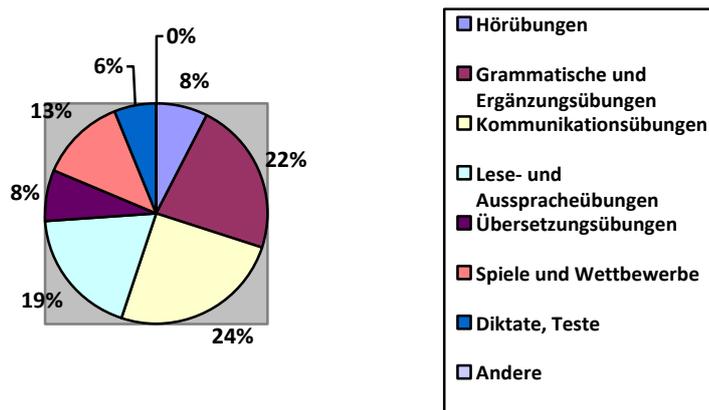
Graph Nr. 20: Die angenehmsten Arbeitsweisen der Befragten im DaF-Unterricht

Die 18. Frage konzentriert sich auf die Übungen und Aufgaben, die die Schüler in den Stunden der deutschen Sprache am meisten erfüllen. Im Graph kann man beobachten, dass die grammatischen und Ergänzungsübungen am meisten erfüllt werden. Sehr oft werden auch Hör- und Kommunikationsübungen erfüllt. An der dritten Stelle stehen Lese- und Ausspracheübungen, dann folgen Übersetzungsübungen und Spiele und Wettbewerbe. Am wenigsten werden Diktate und Teste erfüllt.



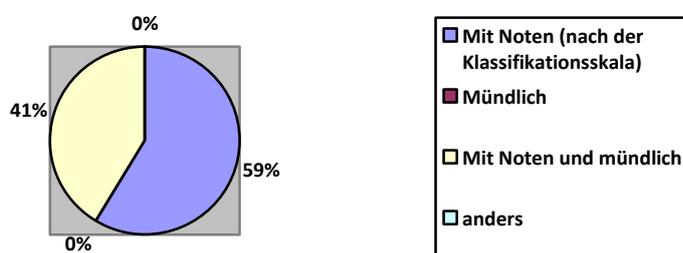
Graph Nr. 21: Die häufigsten Übungsarten im DaF-Unterricht

Die 19. Frage hängt mit der 18. Frage zusammen. In diese Frage möchte ich feststellen, bei welchen Übungen die Kinder mit Lernstörungen am meisten merken. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kommunikationsübungen für die Kinder mit Lernstörungen am meisten effektiv werden. Grammatische und Ergänzungsübungen und Lese- und Ausspracheübungen gehören auch zu den effektiven Übungen. Als nicht so effektive Übungen werden dann Spiele und Wettbewerbe, Übersetzungsübungen und Hörübungen betrachtet. Am wenigstens effektiv werden nach den Befragten die Diktate und Teste.



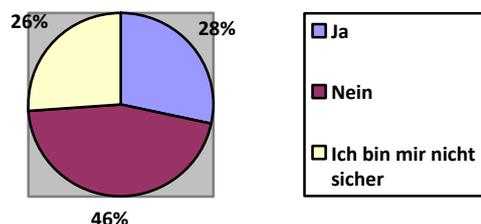
Graph Nr. 22: Die nach den Befragten effektivsten Übungsarten im DaF-Unterricht

Die 20. Frage konzentriert sich auf die Bewertung der Kinder mit Lernstörungen im DaF-Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass 59% aller Befragten (27 Kinder) werden nur mit Noten bewertet. 41% aller Befragten (19 Kinder) werden mit Hilfe von der Kombination von Noten und mündlicher Bewertung bewertet. Keine Befragten werden nur mündlich oder anders bewertet.



Graph Nr. 23: Die Bewertung der befragten Kinder mit Lernstörungen im DaF-Unterricht

Die 21. Frage lautet: „Möchtest du die deutsche Sprache in deinem zukünftigen Beruf ausnützen, d. h. im Studium der deutschen Sprache auch an der Mittelschule fortzusetzen?“. 46% der Kinder mit Lernstörungen (21 Kinder) wollen nicht die deutsche Sprache in der Zukunft ausnützen. 28% der Kinder (13 Kinder) würden gern die deutsche Sprache in der Zukunft ausnützen. Und 26% der Kinder (12 Kinder) sind sich noch nicht sicher.



Graph Nr. 24: Ausnutzung der deutschen Sprache in der Zukunft

Die 22. Frage ist die letzte Frage des Fragebogens. Sie lautet: „Sobald du etwas beim Unterricht der deutschen Sprache ändern könntest, was wäre es?“. Die Kinder schrieben unterschiedliche Veränderungen (siehe Tabelle Nr. 1). Einige Kinder wussten aber auch nicht oder wollten keine Veränderungen. Was für die Lehrer wichtig sein kann, ist die Tatsache, dass 5 Kinder das Tempo im Unterricht verlangsamen wollen, dass 5 Kinder mit dem Verhalten des Lehrers nicht zufrieden sind, oder dass 2 Kinder die deutsche Sprache mehr in der Praxis verwenden wollen.

Die Veränderung	Zahl der Kinder
Ich weiß nicht	10
Nichts	8
Verhalten des Lehrers	5
Die Übungen langsamer machen	5
Daf-Unterricht aufheben	5
Weniger Teste	4
Mehr mit dem Computer arbeiten	3
Mehrere Spiele spielen	2
Deutsch in der Praxis mehr verwenden (z. B. mit der Schule ins Ausland fahren)	2
Mehrere Stunden pro Woche haben	1
Mehr Hörübungen machen	1

Tabelle Nr. 2: Welche Veränderungen die Befragten im Daf-Unterricht vorschlagen

8.5 SCHLUSS DER UNTERSUCHUNG

Aus dem Fragebogen folgenden Daten, die statistisch und graphisch bearbeitet wurden, wurden dann die Ergebnisse abgeleitet, nach denen die gebildeten Hypothesen in folgenden Absätzen bestätigen oder nicht bestätigen/widerlegen werden.

Die 1. Hypothese: „Die meisten Kinder mit Lernstörungen lernen die deutsche Sprache nicht gern. Die Schwierigkeit (Anspruchsvollheit) der deutschen Sprache wird der häufigste Grund dafür“. Diese Hypothese geht aus den Fragen Nr. 9 und 10 im Fragebogen aus. In der 9. Frage antworteten 63% aller Befragten (29 Kinder aus der Gesamtzahl 46 Kinder), dass Deutsch ihnen kein Spaß macht. Als Gründe dafür schrieben sie: es ist zu schwer (9 Kinder); ich bin nicht gut im Deutsch (6 Kinder); ich mag die deutsche Sprache nicht (4 Kinder); es ist langweilig für mich (4 Kinder); ich mag meinen Lehrer nicht (3 Kinder); ich mag die Fremdsprachen nicht (2 Kind); ich verwechsle Deutsch mit Englisch (1 Kind). Wie es folgt, insgesamt 15 Kinder (mehr als eine Hälfte) schrieben, dass Deutsch zu schwer ist, oder dass sie im Deutsch nicht gut sind. Auch in der 10. Frage führte eine Hälfte (50%) aller Befragten an, dass Deutsch für sie anspruchsvoll ist. Die Untersuchung und diese beantworteten Fragen bestätigen, dass die meisten Kinder mit Lernstörungen die deutsche Sprache nicht gern lernen und dass die Schwierigkeit der deutschen Sprache der häufigste Grund dafür wird. **Die 1. Hypothese wurde bestätigt.**

Die 2. Hypothese: „Aus allen Sprachfertigkeiten bevorzugen die Kinder mit Lernstörungen das Sprechen und Konversation, weil diese Sprachfertigkeit von ihnen als die leichteste Sprachfertigkeit bewertet wird. Die grammatische Regeln und ihr Merken werden dagegen von ihnen als am meisten anspruchsvolle bewertet“. Diese Hypothese stützt sich auf Theorie, dass die Kinder mit Lernstörungen das Sprechen bevorzugen, weil beim Sprechen man die spezifischen Fehler nicht so viel merkt und auf Vermutung, dass die deutsche Grammatik sehr schwer für Merken und für Automatisierung ist. Die Hypothese geht aus der 11. Frage im Fragebogen aus. Hier sollten die Kinder die einzelnen Sprachfertigkeiten von 1 (= am leichtesten) bis 5 (= am anspruchsvollsten) bewerten, ob sie für sie leicht oder umgekehrt anspruchsvoll sind. Als die leichteste Sprachfertigkeit wurde wirklich die gesprochene Rede und Konversation (mit der durchschnittlichen Note 2, 89) betrachtet. Für die befragten Kinder mit Lernstörungen wurde das Hören und Hörverstehen (Note 3, 35) als die anspruchsvollste Sprachfertigkeit

betrachtet. Mit der Note 3, 33 wurde Grammatik und ihre Regeln bewertet, d. h. Grammatik steht an der zweiten Stelle. Wie es folgt aus den Ergebnissen, **die 2. Hypothese wurde nur zum Teil bestätigt; der erste Teil der Hypothese wurde bestätigt, der zweite Teil der Hypothese wurde widerlegt.**

Die 3. Hypothese „Allgemein werden die Lehrbücher und Arbeitshefte im Daf-Unterricht als das häufigste Hilfsmittel benutzt, aber alle Kinder mit Lernstörungen benutzen dazu noch einige spezielle Hilfsmittel (z. B. Farbfolien, Bildwörterbücher u. ä.)“. Diese Hypothese stützt sich auf Theorie aber auch auf eigene Erfahrungen, dass in der tschechischen Schulen die klassischen Arbeitsmaterialien vor den alternativen Arbeitsmaterialien bevorzugt werden und dass für den effektiven Unterricht die Kinder mit Lernstörungen noch einige spezielle Hilfsmittel ausgenützt werden sollen. Die Hypothese geht aus den Fragen Nr. 13 und 15 im Fragebogen aus. Die 13. Frage konzentriert sich auf die Lehrmaterialien, die die Schüler während des DaF-Unterrichtes am meisten ausnützen. Die Ergebnisse zeigen, dass am meisten werden wirklich die klassischen Arbeitsmaterialien wie Lehrbücher und Arbeitshefte verwendet (63% aller Befragten wählten diese Möglichkeit). Die 15. Frage stellt fest, ob die Kinder mit Lernstörungen in den Stunden der deutschen Sprache noch einige spezielle Hilfsmittel (wie z. B. Farbfolien, Ergänzungsbildmaterial, Bildwörterbücher u. ä.) ausnützen. 78% (36 Kinder) nützen keine Hilfsmittel aus. Nur 22% aller Befragten (10 Kinder) nützen in den Stunden der deutschen Sprache noch einige spezielle Hilfsmittel aus. Weil allgemein wirklich die klassischen Arbeitsmittel wie Lehrbücher und Arbeitshefte am meisten verwendet werden, aber weil die Mehrheit der Kinder mit Lernstörungen dazu keine speziellen Hilfsmittel ausnützen, **wurde die 3. Hypothese wieder nur zum Teil bestätigt; der erste Teil der Hypothese wurde bestätigt, der zweite Teil der Hypothese wurde widergelegt.**

Die 4. Hypothese: „Die Kinder mit Lernstörungen arbeiten im DaF-Unterricht meistens als die ganze Klasse, aber am angenehmsten wird für sie, wenn sie selbständig arbeiten können“. Diese Hypothese stützt sich auf Theorie, dass Kinder mit Lernstörungen am liebsten alleine arbeiten, weil sie mit eigenem Tempo arbeiten können und sie sich sehr oft vor der ganzen Klasse zu sprechen schämen. Die Hypothese geht aus den Fragen Nr. 16 und 17 im Fragebogen aus. Die 16. Frage konzentriert sich auf die

Arbeitsweise, die allgemein im DaF-Unterricht am öftesten verwendet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass am öftesten die Kinder wirklich gemeinsam mit der ganzen Klasse arbeiten (34% aller Befragten wählten diese Möglichkeit). Die 17. Frage stellt fest, welche von den in der vorigen Frage genannten Arbeitsweisen für die Kinder mit Lernstörungen am angenehmsten sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die Paararbeit von den Kindern mit Lernstörungen als die angenehmste Arbeitsweise betrachtet wird (40% aller Befragten wählten diese Möglichkeit). Die Einzelarbeit wird gegenüber allen Erwartungen am wenigstens beliebt (nur 16% aller Befragten wählten diese Möglichkeit). **Die 4. Hypothese wurde wieder nur zum Teil bestätigt; der erste Teil der Hypothese wurde bestätigt, der zweite Teil der Hypothese wurde widerlegt.**

Die 5. Hypothese: „Die Kinder mit Lernstörungen werden meistens in der Kombination von Noten und von mündlicher Bewertung bewertet“. Diese Hypothese stützt sich auf Theorie, dass Kinder mit Lernstörungen nicht nur mit Noten, sondern auch mündlich bewertet sein sollen, weil die mündliche Bewertung die spezifischen Fehler mehr tolerieren, die Erfolge eines Schüler mehr hervorheben und so die Motivation zum Lernen erhöhen kann. Die Hypothese geht aus der Frage Nr. 20 aus. Diese Frage konzentriert sich auf die Bewertung der Kinder mit Lernstörungen im DaF-Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass nur 41% aller Befragten (19 Kinder) in der Kombination von Noten und mündlicher Bewertung bewertet werden. Keine Befragten werden nur mündlich oder anders bewertet. Die Mehrheit (59% aller Befragten = 27 Kinder) werden nur mit Noten bewertet. Wie es folgt, **die 5. Hypothese wurde widerlegt.**

Die 6. Hypothese: „Die meisten Kinder mit Lernstörungen wollen nicht die deutsche Sprache im weiteren Studium oder im zukünftigen Beruf ausnützen“. Diese Hypothese stützt sich auf Vermutung der ersten Hypothese, dass Deutsch für Kinder mit Lernstörungen anspruchsvoll ist und dass diese Kinder die deutsche Sprache nicht gern lernen. Die Hypothese geht aus der Frage Nr. 21 aus. Die 21. Frage stellt fest, ob die Kinder mit Lernstörungen die deutsche Sprache in deinem zukünftigen Beruf ausnützen wollen, d. h. im Studium der deutschen Sprache auch an der Mittelschule fortzusetzen. 46% der Kinder mit Lernstörungen (21 Kinder) wollen nicht die deutsche Sprache in der Zukunft ausnützen. 28% der Kinder (13 Kinder) würden gern die deutsche Sprache in der

Zukunft ausnützen. Und 26% der Kinder (12 Kinder) sind sich noch nicht sicher. Weil die Mehrheit der befragten Kinder negativ antwortete, **wurde die 6. Hypothese bestätigt.**

9 ZUSAMMENFASSUNG

In der Tschechischen Republik gibt es sehr viele Kinder mit Lernstörungen, die in den üblichen Grundschulen integriert sind und die zusammen mit Kindern ohne Lernstörungen lernen. Als es schon in der Einleitung gesagt wurde, für heutiges Leben ist die Kenntnis von Fremdsprachen sehr wichtig. Natürlich gilt jetzt Englisch als die globale und die wichtigste Sprache, aber für die tschechischen Kinder ist auch Deutsch sehr wichtig, weil die Tschechische Republik an Deutschland und Österreich grenzt und gerade dort gibt es sehr viele Arbeitsmöglichkeiten. Deshalb ist es wichtig auch den Kindern mit Lernstörungen den hochwertigen Unterricht dieser Sprache anzubieten.

Wie es folgt, diese Arbeit konzentrierte sich auf die Kinder mit Lernstörungen im Fach „Deutsch als Fremdsprache“. Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die Lernstörungen und ihre Problematik, aber auch Problematik eines Schülers mit einer Lernstörung kurz beschrieben und dem Leser näher gebracht. Im praktischen Teil bewertete man mit Hilfe von dem Fragebogen den Unterricht des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ aus der Sicht der Kinder mit Lernstörungen, das heißt man entdeckte ihre Präferenzen und Bedürfnisse aber auch Probleme und Schwierigkeiten.

Diese Arbeit wird allen Lehrern des Faches „Deutsch als Fremdsprache“, die in der Klasse ein Kind oder mehrere Kinder mit Lernstörungen haben, geeignet. Aus den Ergebnissen der Untersuchung können sie beobachten welche Stellung diese Kinder zur deutschen Sprache haben; was ist für ihnen schwierig oder umgekehrt leicht wird; welche Arbeitsmaterialien und Arbeitsweisen sie bevorzugen; bei welchen Übungen und Aufgaben sie sich am meisten merken u. ä. Nach den Bedürfnissen und Präferenzen dieser Kinder können die Lehrer dann ihren Unterricht (z. B. Übungsauswahl, Arbeitsweisen, Arbeitsmaterialien usw.) diesen Kindern mehr anpassen und so die Effektivität des Unterrichtes für diese Kinder erhöhen.

Die Ergebnisse zeigen, dass einige Kinder mit Lernstörungen die deutsche Sprache auch weiter an der Mittelschule studieren wollen, deshalb wird diese Arbeit auch den Lehrern an der Mittelschule empfohlen. Sie können einerseits sehen, wie mit den Kindern mit Lernstörungen an der Grundschule gearbeitet wird, und andererseits können sie auch

die Bedürfnisse und Präferenzen dieser Kinder, sowie ihre Probleme in der deutschen Sprache sehen und nach den ihren Unterricht anpassen und vorbereiten.

Diese Arbeit soll nicht nur dem Leser die allgemeinen Informationen über Lernstörungen und über Kinder mit Lernstörungen im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ anbieten, sondern auch ganz konkret die größten Schwierigkeiten und Probleme und umgekehrt die starken Seiten und Präferenzen dieser Kinder in diesem Fach entdecken und so auch zur Effektivitätserhöhung von Unterricht dieses Faches beitragen.

10 RESUMÉ

This work is focused on the learning disabilities in the school subject “German language as a foreign language”. Learning disabilities are diagnosed to more and more children today. The studying of foreign languages is very important, and that’s why this work explores problems and difficulties which the Czech children with learning disabilities have in the German language. This thesis contains two parts – the theoretical and the practical part. The general information about the learning disabilities are described in the theoretical part of this thesis. That means for example the definition and the ways of classification of learning disabilities, their causes, characteristic of the single learning disabilities, their diagnostics and therapy, and also the characteristic of a pupil with a learning disability and the expression of learning disabilities in the German language. The practical part of my thesis contains the research which is realized with the help of the questionnaire. The research is focused on the problems of the Czech children with learning disabilities in the German language. It shows the difficulties and preferences of these children. The purpose of this thesis is not only to give to the reader the general information about learning disabilities and their expression in the school subject “German language as a foreign language”, but also to explore the main difficulties and preferences of the children with the learning disabilities who study this subject and to contribute to the increase of efficiency in the teaching of this subject with the help of pieces of information of this research.

11 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

- BETZ, D., BREUNINGER, H.: *Teufelskreis Lernstörungen*. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, 1993. 335 S. ISBN 3-621-27167-8.
- BREUER, H., DUMMER-SMOCH, L., WEUFFEN, M.: *Ratgeber Legasthenie* [online Dokument im pdf-Format]. Unterstützt von DUDEN, 1998. 44 S. [zit. 28. 1. 2013]. Zugänglich auf: http://www.legakids.net/fileadmin/user_upload/Downloads/Tipps/ratgeber-legasthenie.pdf.
- BRINKMANN, M.: *Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern – Möglichkeiten der Prävention und Intervention in der Schule*. München: Grin Verlag, 2002. 115 S. ISBN 978-3-638-14923-5.
- GYARMATHY, E.: *Lernvorlieben und Lernstile*. In SMYTHE, I., GYARMATHY, E. u. a.: *Legasthenie bei jungen Erwachsenen - 12 Handbücher*. Wien: Projekt „ADysTrain“, 2008. S. 157 – 187.
- JANÍKOVÁ, V.: *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: MSD spol.s.r.o., 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.
- JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M.: *Výuka německého jazyka u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Brno, Masarykova univerzita, 2003. 122 s. ISBN 80-210-3135-2.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: Nakladatelství D & H, 2006. 44 s. ISBN 80-903579-4-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Metody Reeducace specifických poruch učení – Dysgrafie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2005. 68 s. ISBN 80-903579-2-X.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Metody Reeducace specifických poruch učení – Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2008a. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Metody Reeducace specifických poruch učení – Dysortografie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2008b. 68 s. ISBN 978-80-903869-4-5.
- KASTLOVÁ, Z.: *Nebojte se němčiny. Pracovní listy pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení 4.-5. ročníků ZŠ*. Plzeň: Fraus, 2004. 202 s. ISBN 80-7238-312-4.
- KASTLOVÁ, Z.: *Nebojte se němčiny. Pracovní listy pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení 4.-5. ročníků ZŠ. Metodická příručka, klíč*. Plzeň: Fraus, 2004. 53 s. ISBN 80-7238-313-2.

- KLAUER, K.J., LAUTH, G.W.: *Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern*. In WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1997. S. 701–738.
- LAUTH, G. W., BRUNSTEIN, J. C., GRÜNKE, M.: *Lernstörungen: Arten, Klassifikation und Entstehungsbedingungen*. In LAUTH, G. W., BRUNSTEIN, J. C., GRÜNKE, M. (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen. Forderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 2004. S. 13–24. ISBN 3-8017-1655-4.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Jinočany: Nakladatelství H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATTHES, G.: *Individuelle Förderung bei Lernstörungen*. Postdam: Universität Postdam, 2006. 183 S. ISBN 3-937786-83-X
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. 115 s. ISBN 80-85937-60-3.
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu*. Praha: Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené a opravené vydání. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- SLOWÍK, J.: *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing a. s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- VARGO, F. E., YOUNG, N. D.: *Was ist eine Lernstörung* [online]. Erweitert von Matthias Grünke und Michael Grosche. Copyright © 2011 Learning Disabilities Worldwide, Inc. [zit. 3. 1. 2013]. Zugänglich auf: <http://www.ldworldwide.org/component/content/article/645>.
- VÁCLOVÁ, D., HOUDEK, D., ZELINKOVÁ, O.: *Grafomotorika I*. 1. vydání. Praha: Knižní podnikatelský klub, 1991. 31 s.
- VESTER, F.: *Was ist multisensorisches Lernen? Der erste Absatz* [online]. Copyright © 2009 Holland-Verlag, Betti Holland. [zit. 15. 1. 2013]. Zugänglich auf: <http://www.holland-verlag.de/multisensorisch.html>.

- VITÁSKOVÁ, K.: *Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými poruchami učení*. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 293-303. ISBN 80-244-0873-2.
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-481-8.
- ZELINKOVÁ, O.: *Žáci s dyslexií a cizí jazyky*. *Metodický portál: Články* [online]. Publikováno: 22. 12. 2005. [cit. 15. 1. 2013]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/ZACI-S-DYSLEXII-A-CIZI-JAZYKY.html>.

- *Eigenanamnese* [online]. Copyright ©2013 DocCheck Medical Services GmbH. [zit. 10. 1. 2013]. Zugänglich auf: <http://flexikon.doccheck.com/de/Eigenanamnese#>.
- *Familienanamnese* [online]. Copyright ©2013 DocCheck Medical Services GmbH. [zit. 10. 1. 2013]. Zugänglich auf: <http://flexikon.doccheck.com/de/Familienanamnese#>.
- *Richtige Stifthaltung* [online]. Copyright © 2012 SKOLNET ... individuell Lernen in der Grundschule, Veröffentlichung des Artikels 14. August 2008. [zit. 12. 1. 2013]. Zugänglich auf: <http://skolnet.de/richtige-stifthaltung/>.
- *Was ist multisensorisches Lernen?* [online]. Copyright © 2009 Holland-Verlag, Betti Holland. [zit. 15. 1. 2013]. Zugänglich auf: <http://www.holland-verlag.de/multisensorisch.html>.

- *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13 711/2001-24 (MŠMT ČR č.j. 23 472/92-21)* [online]. Copyright © 2006-2012 MŠMT. Článek vytvořen: 26. leden 2004. [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online dokument ke stažení]. Copyright © 2006-2012 MŠMT. Vytvořen: 29. srpen 2007, poslední revize: 2. duben 2009. [cit. 11. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>.

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 51, odst. 4* [online pdf dokument]. Copyright © 2006-2012 MŠMT. Platný od 1. 1. 2005. [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

12 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb. – Abbildung

ADD – „attention deficit disorder“, in Deutschland auch als ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) bezeichnet

ADHD - „attention deficit hyperactivity disorder“, in Deutschland ist auch als ADHS (AufmerksamkeitsDefizitHyperaktivitätsstörung) bezeichnet

bzw. - beziehungsweise

DaF-Unterricht – Deutsch als Fremdsprache Unterricht

d. b. – das bedeutet

d. h. - das heißt

MCD - Minimale Hirndysfunktion

Nr. – Nummer

Präp. - Präpositionen

S. – Seite(n)

u. ä. – und ähnlich

u. Ä. – und Ähnliche

usw. - und so weiter

z. B. - zum Beispiel

13 GRAPHEN- UND TABELLENVERZEICHNIS

- 1) Graph Nr. 1: Das Geschlecht der Befragten
- 2) Graph Nr. 2: Vertretung der Befragten in einzelnen Jahrgängen/Klassen
- 3) Graph Nr. 3: Lernstörungen der Befragten
- 4) Graph Nr. 4: Reedukation
- 5) Graph Nr. 5: Wo die Reedukation verläuft
- 6) Graph Nr. 6: Hilft die Reedukation den Befragten?
- 7) Graph Nr. 7: Seit welchem Jahrgang lernen die Befragten die deutsche Sprache
- 8) Graph Nr. 8: Lernen die Befragten die deutsche Sprache gern?
- 9) Graph Nr. 9: Wie anspruchsvoll ist das Lernen der deutschen Sprache für die Befragten
- 10) Graph Nr. 10: Die Anspruchsvollheit der einzelnen Sprachfertigkeiten
- 11) Graph Nr. 11: Auswertung der Anspruchsvollheit von der Tätigkeiten betreffend Hören und sein Verständnis
- 12) Graph Nr. 12: Auswertung der Anspruchsvollheit von der Tätigkeiten betreffend Lesen und Textverständnis
- 13) Graph Nr. 13: Auswertung der Anspruchsvollheit von der Tätigkeiten betreffend Schreiben und Rechtschreibung
- 14) Graph Nr. 14: Auswertung der Anspruchsvollheit von der Tätigkeiten betreffend gesprochene Rede und Konversation
- 15) Graph Nr. 15: Auswertung der Anspruchsvollheit von der Tätigkeiten betreffend grammatische Regeln und ihre Merken
- 16) Graph Nr. 16: Lehrmaterialien, die die Befragten während des DaF-Unterrichtes am meisten ausnutzen
- 17) Graph Nr. 17: Auswertung der einzelnen Lehrmaterialien
- 18) Graph Nr. 18: Spezielle Hilfsmittel, die die Kinder mit Lernstörungen im DaF-Unterricht ausnutzen
- 19) Graph Nr. 19: Die öftesten Arbeitsweisen der Befragten im DaF-Unterricht
- 20) Graph Nr. 20: Die angenehmsten Arbeitsweisen der Befragten im DaF-Unterricht
- 21) Graph Nr. 21: Die häufigsten Übungsarten im DaF-Unterricht
- 22) Graph Nr. 22: Die nach den Befragten effektivsten Übungsarten im DaF-Unterricht

23) Graph Nr. 23: Die Bewertung der befragten Kinder mit Lernstörungen im DaF-Unterricht

24) Graph Nr. 24: Ausnutzung der deutschen Sprache in der Zukunft

25) Tabelle Nr. 1: Die Zahl der Kinder mit Lernstörungen in den einzelnen Grundschulen

26) Tabelle Nr. 2: Welche Veränderungen die Befragten im DaF-Unterricht vorschlagen

14 ANLAGENVERZEICHNIS

- 1) Anlage Nr. 1: Eine tschechische Variante des Fragebogens für die Kinder mit Lernstörungen, die das Deutsch als eine Fremdsprache lernen.
- 2) Anlage Nr. 2: Eine deutsche Variante des Fragebogens für die Kinder mit Lernstörungen, die das Deutsch als eine Fremdsprache lernen.

15 ANLAGEN

- 1) Anlage Nr. 1: Eine tschechische Variante des Fragebogens für die Kinder mit Lernstörungen, die das Deutsch als eine Fremdsprache lernen.

DOTAZNÍK

- 1) **Pohlaví:** a) chlapec b) dívka
- 2) **Škola:** _____
- 3) **Ročník:** _____
- 4) **Jaké projevy specifických poruch učení u tebe byly diagnostikovány? (možnost více odpovědí)**
a) dyslexie c) dysortografie e) dyspinxie g) dysmúzie
b) dysgrafie d) dyskalkulie f) dyspraxie
- 5) **Probíhá/probíhala u tebe reedukace?** a) ano b) ne
- 6) **Kde tvá reedukace probíhá/probíhala? (možnost více odpovědí)**
a) v pedagogicko-psychologické poradně
b) ve škole během vyučování
c) ve škole po vyučování v kroužku
d) jinde: _____
e) neprobíhala
- 7) **Máš pocit, že ti reedukační cvičení pomáhají a že se díky nim tvůj výkon v německém jazyce postupně zlepšuje?** a) ano b) ne c) nejsem si jistý/á
- 8) **Od kterého ročníku se učíš německý jazyk?** _____
- 9) **Baví tě učit se německému jazyku?**
a) ano, a proč

b) ne, a proč

- 10) **Je pro tebe učení se německému jazyku náročné?**
a) velmi náročné
b) náročné
c) nijak zvlášť náročné
d) jednoduché
e) velmi jednoduché

11) Ohodnoť (od 1-5) každou z níže uvedených činností týkajících se výuky německého jazyka podle náročnosti.

	nejlehčí.....				nejnáročnější
a) poslech a porozumění mluvenému slovu	1	2	3	4	5
b) čtení a porozumění textu	1	2	3	4	5
c) psaní, pravopis	1	2	3	4	5
d) mluvený projev, konverzace	1	2	3	4	5
e) gramatická pravidla a jejich zapamatování	1	2	3	4	5

12) Ohodnoť (od 1-5) následující konkrétní činnosti v německém jazyce, podle toho jak si myslíš, že jsou pro tebe náročné.

nejlehčí.....nejnáročnější

Činnosti týkající se poslechu a jeho porozumění:

- porozumění jednotlivým slovům/věťám při poslechu	1	2	3	4	5
- porozumění obsahu slyšeného textu	1	2	3	4	5
- převyprávění již slyšeného textu	1	2	3	4	5
- porozumění ústním pokynům učitele/učitelky	1	2	3	4	5

Činnosti týkající se čtení a porozumění textu:

- pochopení obsahu textu	1	2	3	4	5
- vyhledávání konkrétních informací v přečteném textu	1	2	3	4	5
- čtení dlouhých slov (např. Tischdecke)	1	2	3	4	5
- čtení pro mne neznámých slov	1	2	3	4	5
- čtení slov, která se jinak píší a jinak čtou (např. Schuh – čti „šú“)	1	2	3	4	5
- čtení slov s více souhláskami nebo stejnými písmeny za sebou (např. kennen, Tschechien)	1	2	3	4	5
- čtení přehlásek (např. Übung – čti“übung“)	1	2	3	4	5
- čtení nahlas	1	2	3	4	5
- čtení si pro sebe potichu	1	2	3	4	5
- porozumění napsaným pokynům (učitele, či v učebnici)	1	2	3	4	5

Psaní, pravopis:

- psaní dlouhých slov (např. Weihnachten)	1	2	3	4	5
- psaní pro mne neznámých slov	1	2	3	4	5
- psaní slov, která se jinak vyslovují a jinak píší (např. schlafen – čti „šláfn“)	1	2	3	4	5
- psaní slov s více souhláskami nebo stejnými písmeny za sebou (např. lassen, Werkzeug)	1	2	3	4	5
- rozlišování psaní malých a velkých písmen (např. u německých podstatných jmen)	1	2	3	4	5
- opisování textu	1	2	3	4	5
- vymýšlení vlastního textu	1	2	3	4	5
- psaní podle diktování učitele/učitelky	1	2	3	4	5

Mluvený projev, konverzace:

- mluvení nahlas před celou třídou	1	2	3	4	5
- mluvení ve dvojici se spolužákem	1	2	3	4	5
- odpovídání na otázky učitele/spolužáků	1	2	3	4	5
- správné vyslovování (např. přehlásek)	1	2	3	4	5

Gramatická pravidla a jejich zapamatování:

- učení se nových slovíček	1	2	3	4	5
- učení se členů u jednotlivých slovíček	1	2	3	4	5
- učení se tvarů množných čísel u jednotlivých slovíček	1	2	3	4	5
- skloňování podstatných jmen se členy	1	2	3	4	5
- skloňování přídavných jmen	1	2	3	4	5
- časování sloves	1	2	3	4	5
- tvary nepravidelných sloves	1	2	3	4	5
- zapamatování se předložek se 3. a 4. pádem	1	2	3	4	5

13) Při výuce německého jazyka nejčastěji využíváte (možnost více odpovědí):

- a) nakopírované pracovní materiály od učitele/učitelky
 b) učebnici a pracovní sešit
 c) počítač
 d) video a audio-nahrávky
 e) německé knihy či časopisy
 f) jiný učební materiál: _____

14) Ohodnot' (od 1-5) následující učební materiály, podle toho, který ti nejvíce vyhovuje (to znamená s jakým materiálem se ti pracuje nejlépe a nejmíc si zapamatuješ):

	nejlépe.....nejhůře				
a) nakopírované pracovní materiály od učitele/učitelky	1	2	3	4	5
b) učebnici a pracovní sešit	1	2	3	4	5
c) počítač	1	2	3	4	5
d) video a audio-nahrávky	1	2	3	4	5
e) německé knihy či časopisy	1	2	3	4	5
f) jiný učební materiál: _____	1	2	3	4	5

15) Využíváte v hodinách německého jazyka ještě nějaké speciální pomůcky (např. barevné fólie, doplňující obrazový materiál, obrázkové slovníky apod.)?

a) ano, jaké

b) ne

16) Při výuce německého jazyka nejčastěji pracujete (možnost více odpovědí):

- a) celá třída společně c) ve skupinách
 b) ve dvojicích d) samostatně

17) Nejpříjemnější je pro tebe, když pracuješ:

- a) společně s celou třídou c) ve skupinách
 b) ve dvojicích d) samostatně

18) Jaká cvičení a úlohy v hodinách německého jazyka nejčastěji plníte? (možnost více odpovědí)

- a) poslechová cvičení
 b) doplňovací a gramatická cvičení
 c) komunikační cvičení (rozhovory, popis obrázku, otázky a odpovědi apod.)
 d) cvičení na procvičení čtení a výslovnosti
 e) překladová cvičení
 f) didaktické hry a soutěže

g) diktáty, testy

h) jiné: _____

19) Nejvíce se naučím a zapamatuji si při: (možnost více odpovědí)

a) poslechových cvičení

b) doplňovacích a gramatických cvičení

c) komunikačních cvičení (rozhovory, popis obrázku, otázky a odpovědi apod.)

d) cvičení na procvičení čtení a výslovnosti

e) překladových cvičení

f) didaktických hrách a soutěžích

g) diktátech, testech

h) jiných: _____

20) Při výuce německého jazyka býváš hodnocen/a:

a) známkami (dle klasifikační stupnice)

b) slovně

c) známkami i slovně

d) jinak: _____

21) Chtěl/a bys využít německý jazyk ve tvém budoucím povolání, což znamená pokračovat ve studiu německého jazyka i na střední škole?

a) ano

b) ne

c) nejsem si jistý/á

22) Pokud bys ve výuce němčiny mohl/a něco změnit, co by to bylo?

- 2) Anlage Nr. 2: Eine deutsche Variante des Fragebogens für die Kinder mit Lernstörungen, die das Deutsch als eine Fremdsprache lernen.

FRAGEBOGEN

- 1) **Geschlecht:** a) Junge b) Mädchen
- 2) **Schule:** _____
- 3) **Schuljahr:** _____
- 4) **Welche Erscheinungen der Lernstörungen wurden bei dir diagnostiziert? (Möglichkeit mehrerer Antworten)**
- | | | | |
|---------------|--------------------|--------------|-------------|
| a) Dyslexie | c) Dysorthographie | e) Dyspinxie | g) Dysmusie |
| b) Dysgraphie | d) Dyskalkulie | f) Dyspraxie | |
- 5) **Läuft bei dir die Reedukation (Therapie) ab?** a) ja b) nein
- 6) **Wo läuft deine Reedukation ab? (Möglichkeit mehrerer Antworten)**
- a) in der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle
 - b) in der Schule im Laufe des Unterrichtes
 - c) in der Schule nach dem Unterricht im Zirkel
 - d) anderswo: _____
 - e) Sie ist nicht abgelaufen
- 7) **Hast du ein Gefühl, dass dir die Umerziehungsübungen helfen und dass deine Leistung dank diesen in der deutschen Sprache schrittweise verbessert wird?**
- a) ja b) nein c) ich bin mir nicht sicher
- 8) **Seit welchem Schuljahr lernst du die deutsche Sprache?** _____
- 9) **Macht dir Spaß, die deutsche Sprache zu lernen?**
- a) Ja, und warum
- _____
- Nein, und warum
- _____
- 10) **Ist das Lernen der deutschen Sprache für dich anspruchsvoll?**
- a) sehr anspruchsvoll
 - b) anspruchsvoll
 - c) nicht besonders anspruchsvoll
 - d) einfach
 - e) sehr einfach

11) Bewerte (von 1 bis 5) jede der unten angegebenen Tätigkeiten betreffend Unterricht der deutschen Sprache nach der Anspruchsvollheit.

	am leichtesten.....am anspruchsvollsten				
a) Hören und Verstehen dem gesprochenen Wort	1	2	3	4	5
b) Lesen und Textverständnis	1	2	3	4	5
c) Schreiben und Rechtschreibung	1	2	3	4	5
d) Gesprochene Rede, Konversation	1	2	3	4	5
e) Grammatische Rechtschreibung und ihr Merken	1	2	3	4	5

12) Bewerte (von 1 bis 5) die folgenden konkreten Tätigkeiten in der deutschen Sprache danach, wie du denkst, dass sie für dich anspruchsvoll sind.

	Am leichtesten.....am anspruchsvollsten				
<u>Tätigkeiten betreffend Hören und sein Verständnis :</u>					
- Verständnis der einzelnen Worte/Sätze beim Hören	1	2	3	4	5
- Inhaltverständnis des gehörten Textes	1	2	3	4	5
- Nacherzählung des schon gehörten Textes	1	2	3	4	5
- Verständnis der mündlichen Anweisung des Lehrers/Lehrerin	1	2	3	4	5
<u>Tätigkeiten betreffend Lesen und Textverständnis:</u>					
- Inhaltverständnis des Textes	1	2	3	4	5
- Ausschuchen der konkreten Informationen im gelesenen Text	1	2	3	4	5
- Lesen der langen Wörter (z.B. Tischdecke)	1	2	3	4	5
- Lesen der für mich unbekannten Wörter	1	2	3	4	5
- Lesen der Wörter, die anders geschrieben und anders gelesen werden (z.B. Schuh – Lies {šú})	1	2	3	4	5
- Lesen der Wörter mit mehreren Konsonanten oder mit gleichen Buchstaben hintereinander (z. B. kennen, Tschechien)	1	2	3	4	5
- Lesen der Umlaute (z. B. Übung – lies „ibunk“)	1	2	3	4	5
- lautes Lesen	1	2	3	4	5
- stilles Lesen für sich	1	2	3	4	5
- Verständnis der aufgeschriebenen Anweisungen (des Lehrers, oder im Lehrbuch)	1	2	3	4	5
<u>Schreiben, Rechtschreibung:</u>					
- Schreiben der langen Wörter (z. B. Weihnachten)	1	2	3	4	5
- Schreiben der für mich unbekannten Wörter	1	2	3	4	5
- Schreiben der Wörter, die anders ausgesprochen und anders geschrieben werden (z. B. schlafen – lies „slafn“)	1	2	3	4	5
- Schreiben der Wörter mit mehreren Konsonanten oder mit den gleichen Buchstaben hintereinander (z. B. lassen, Werkzeug)	1	2	3	4	5
- Unterscheiden des Schreibens der kleinen und großen Buchstaben (z. B. bei deutschen Substantiven)	1	2	3	4	5
- Abschreiben des Textes	1	2	3	4	5
- Ausdenken des eigenen Textes	1	2	3	4	5
- Schreiben nach dem Diktat des Lehrers/der Lehrerin	1	2	3	4	5

Gesprochene Rede, Konversation:

- Lautes Sprechen vor der ganzen Klasse	1	2	3	4	5
- Sprechen im Paar mit dem Mitschüler	1	2	3	4	5
- Antworten auf die Fragen des Lehrers/der Mitschüler	1	2	3	4	5
- Richtiges Aussprechen (z. B. Umlaute)	1	2	3	4	5

Grammatische Regelungen und ihre Merken:

- Lernen der neuen Wörter	1	2	3	4	5
- Lernen der Artikel bei einzelnen Wörtern	1	2	3	4	5
- Lernen der Pluralformen bei einzelnen Wörtern ¹	2	3	4	5	
- Deklination der Substantive mit Artikeln	1	2	3	4	5
- Deklination der Adjektive	1	2	3	4	5
- Konjugation der Verben	1	2	3	4	5
- Formen der unregelmäßigen Verben	1	2	3	4	5
- Merken der Präpositionen mit Dativ und Akkusativ	1	2	3	4	5

13) Beim Unterricht der deutschen Sprache nützt ihr am meisten aus (Möglichkeit mehrerer Antworten):

- Kopierte Arbeitsmaterialien vom Lehrer/Lehrerin
- Lehrbuch und Arbeitsheft
- Computer
- Video- und Audioaufnahmen
- Deutsche Bücher oder Zeitschriften
- Anderes Lehrmaterial: _____

14) Bewerte (von 1 bis 5) folgende Lehrmaterialien danach, das dir am meisten passt (das heißt, mit welchem Material du am besten arbeitest und dir am meisten merkst):

	Am bestenam schlechtesten				
a) Kopierte Arbeitsmaterialien vom Lehrer/Lehrerin	1	2	3	4	5
b) Lehrbuch und Arbeitsheft	1	2	3	4	5
c) Computer	1	2	3	4	5
d) Video- und Audioaufnahmen	1	2	3	4	5
e) Deutsche Bücher oder Zeitschriften	1	2	3	4	5
f) Anderes Lehrmaterial: _____	1	2	3	4	5

15) Nützt ihr in den Stunden der deutschen Sprache noch einige spezielle Hilfsmittel aus (z. B. Farbfolien, Ergänzungsbildmaterial, Bildwörterbücher u. ä.)?

- Ja, welche

- Nein

16) Bei dem Unterricht der deutschen Sprache arbeitet ihr am öftesten (Möglichkeit mehrerer Antworten):

- die ganze Klasse
- in Paaren
- in Gruppen
- selbstständig

17) Am angenehmsten ist für dich, wenn du arbeitest:

- gemeinsam mit der ganzen Klasse
- in Paaren
- in Gruppen
- selbstständig

18) Welche Übungen und Aufgaben in den Stunden der deutschen Sprache erfüllt ihr am meisten? (Möglichkeit mehrerer Antworten):

- a) Hörübungen
- b) Ergänzungsübungen und grammatische Übungen
- c) Kommunikationsübungen (Gespräche, Bilderbeschreibungen, Fragen und Antworten u. ä.)
- d) Training für die Lese- und Aussprachübungen
- e) Übersetzungsübungen
- f) Didaktische Spiele und Wettbewerbe
- g) Diktate, Teste
- h) Andere: _____

19) Am meisten lerne ich und merke ich bei (Möglichkeit mehrerer Antworten):

- a) Hörübungen
- b) Ergänzungsübungen und grammatische Übungen
- c) Kommunikationsübungen (Gespräche, Bilderbeschreibungen, Fragen und Antworten u. ä.)
- d) Training für die Lese- und Aussprachübungen
- e) Übersetzungsübungen
- f) Didaktischen Spielen und Wettbewerben
- g) Diktaten, Testen
- h) Anderen: _____

20) Beim Unterricht der deutschen Sprache bist du bewertet:

- a) mit Noten (nach der Klassifikationskala)
- b) mündlich
- c) mit Noten und mündlich
- d) anders: _____

21) Möchtest du die deutsche Sprache in deinem zukünftigen Beruf ausnützen, das bedeutet, im Studium der deutschen Sprache auch an der Mittelschule fortzusetzen?

- a) Ja
- b) Nein
- c) Ich bin mir nicht sicher

22) Sobald du etwas beim Unterricht der deutschen Sprache ändern könntest, was wäre es?
