

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

**SPRACHANIMATION ALS ALTERNATIVE
UNTERRICHTSFORM DES DEUTSCHEN FÜR SCHÜLER
MIT SPEZIFISCHEN LERNSTÖRUNGEN**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Kunešová

Učitelství pro střední školy, obor Anglický a Německý jazyk

Vedoucí práce: Mgr. Eva Salcmanová

PLZEŇ, 2016

ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig unter Verwendung der angeführten Literatur und Informationsquellen erarbeitet habe.

Pilsen, den 15. April 2016

.....

eigenhändige Unterschrift

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Mgr. Eva Salcmanová für die fachliche Betreuung meiner Diplomarbeit, ihre kompetenten und wertvollen Ratschläge, Hilfsbereitschaft und angenehme Zusammenarbeit herzlich bedanken. Weiter möchte ich meinen Dank Frau Pučalíková vom Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem und Frau Bártlová für die Hilfe bei der Ausarbeitung der Diplomarbeit aussprechen.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora KUNEŠOVÁ**
Osobní číslo: **P14N0087P**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro střední školy**
Učitelství německého jazyka pro střední školy
Název tématu: **Jazyková animace jako alternativní forma výuky němčiny žáků se specifickými poruchami učení**
Zadávací katedra: **Katedra německého jazyka**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomantka si nastuduje odbornou literaturu, z níž bude ve své práci vycházet. Cílem bude rešerše a analýza metod používaných při výuce německého jazyka u žáků se SPU na školách v Plzni. Výzkum bude zaměřený na třídy se zastoupením několika žáků s SPU v rámci běžné výuky nj. Práce bude zpracována podle následující předběžné struktury: 1. Úvod 2. Zpracování teoretické části - vymezení jazykové animace, její účel, vznik a vývoj, klasifikace SPU, projevy 3. Zpracování výzkumné části - formou dotazníku 4. Vyhodnocení výzkumu 5. Na základě výzkumu navrhne diplomantka vhodné aktivity pro žáky s SPU. 6. Závěr 7. Seznam použité literatury

Rozsah grafických prací: 0
Rozsah pracovní zprávy: 40 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Jazyk zpracování diplomové práce: Němčina
Seznam odborné literatury:

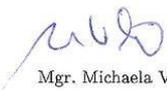
BOJANOWSKA, J.: Sprachanimation. Potsdam, Warszawa: DPJW, Motyka, 2008
AUTORENKOLLEKTIV: Feel Špá. Deutsch-tschechische Sprachanimation. Regensburg, Pilsen: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, 2008.
AUTORENKOLLEKTIV: Die Tandem Methode -Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen[online]. DFJW/OFAJ, 2007 [zit.18. 7. 2009]. Erreichbar unter <http://www.ofaj.org/paed/langue/tandem.html>
KARL, H.: Sprachanimation XXL, Regensburg, Pilsen: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, 2007.
LAZAR; E. und Kollektiv: Didaktika nemeckého jazyka, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.
SARTER, H. Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WGB, 2006, 144 s. ISBN 3534189426.
CHODĚRA, R. Výuka cizích jazyků na prahu nového století. (II). Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, 167 s. ISBN8070421576
VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 402. ISBN 978-80-247-1734-0.
BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I. 1. vydání. Brno: MU, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
BARTOŇOVÁ, M. (ed.) Kapitoly ze specifických poruch učení II. 1. vydání. Brno: MU, 2006. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Salcmanová
Katedra německého jazyka

Datum zadání diplomové práce: 12. prosince 2014
Termín odevzdání diplomové práce: 15. dubna 2016


Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka




Mgr. Michaela Voltrová
vedoucí katedry

V Plzni dne 12. prosince 2014

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
2	THEORETISCHER TEIL.....	9
2.1	Sprachanimation	9
2.1.1	Begriffsbestimmung und Definition.....	9
2.1.2	Entstehung und Entwicklung der Sprachanimation.....	10
2.1.3	Die charakteristischen Merkmale und Prinzipien der Sprachanimation	12
2.1.4	Ziele und Phasen der Sprachanimation	14
2.1.5	Anwendung der Sprachanimation	16
2.2	Die spezifischen Lernstörungen.....	18
2.2.1	Begriffsbestimmung und Definition.....	18
2.2.2	Typologie.....	20
2.2.3	Hauptprobleme des Sprachunterrichts.....	21
2.3	Wie soll man mit den Legasthenikern arbeiten.....	25
2.3.1	Konkrete Hilfestellungen für die DeutschlehrerInnen.....	28
2.3.2	Wo und womit kann die Sprachanimation helfen	31
3	PRAKTISCHER TEIL.....	34
3.1	Was und wer wurde untersucht.....	34
3.2	Untersuchungsmethode und Aufbau der Fragebogen.....	35
3.3	Kritische Datenanalyse	36
3.4	Konkrete Aktivitäten für den DaF- Unterricht	47
4	ZUSAMMENFASSUNG.....	59
5	RESÜMEE	61
6	LITERATURVERZEICHNIS	62
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	67
8	TABELLENVERZEICHNIS	67
9	ANHANG.....	68

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Sprachanimation als alternative Unterrichtsform des Deutschen für die Schüler mit spezifischen Lernstörungen“. Das Hauptmotiv für die Wahl dieses Themas war mein Interesse an der Problematik der spezifischen Lernstörungen. Dieses Phänomen wurde in der Zeit um die Jahrhundertwende vom 19./20. Jahrhundert entdeckt, aber erst in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts zu einem bedeutenden und ernst genommenen sozialen Problem, dem die Wissenschaftler mehr Aufmerksamkeit widmeten. Besonders in den letzten Jahren wurde dieses Thema rege diskutiert und die Zahl der Legastheniker nimmt ständig zu. Als künftige Lehrerin werde ich sicherlich auch mit Schülern mit Lernstörungen arbeiten, deshalb wollte ich mich mit diesem Thema näher befassen. Über diese Problematik wurde viel geschrieben, trotzdem bleiben zahlreiche Bereiche unerforscht. Es gibt beispielsweise nur wenige Materialien für den DaF- Unterricht, die sich an den Bedürfnissen der Legastheniker orientieren. Deshalb bin ich von den theoretischen Erkenntnissen ausgegangen, die ich in der Praxis testen und im Folgenden bestätigen oder widerlegen wollte. Die Sprachanimation stellt eine innovative Form der Arbeit mit solchen Schülern dar. Einerseits wird sie als ein unterhaltsamer Weg zum Abbau von Hemmungen und zum gegenseitigen Kennenlernen bei internationalen Begegnungen genutzt, andererseits befasst sich das Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem mit dem Einsatz der Sprachanimation im Schulbereich. Die vorliegende Arbeit behandelt die Frage, ob die Sprachanimation auch für Legastheniker eine hilfreiche Methode beim Fremdsprachenlernen sein kann.

Die Diplomarbeit gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil wird auf die Begriffsbestimmung der Sprachanimation eingegangen, wo Definitionen mehrerer Autoren vorgestellt werden. Anschließend werden die wichtigsten Ereignisse, die zur Entstehung und Entwicklung der Sprachanimation bis zu ihrer gegenwärtigen Form beigetragen haben, vorgestellt. Unter anderem werden die Prinzipien, charakteristischen Merkmale, Ziele und Phasen dieser Methode behandelt.

Der zweite Teil konzentriert sich auf das Thema der spezifischen Lernstörungen. Das erste Kapitel widmet sich wieder der Fachterminologie und deren Erklärung. Daran schließt die Typologie einzelner Lernstörungen an. An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass für den Zweck dieser Arbeit nur solche Lernstörungen behandelt werden, die für den

Fremdsprachenunterricht relevant sind, d. h. Dyslexie, Dysgraphie und Dysorthographie. Zum Schluss wird beleuchtet, worin die Hauptprobleme der Schüler mit Lernstörungen im Sprachunterricht liegen. Die Arbeit beschäftigt sich konkret mit Anzeichen für Defizite in einzelnen Gebieten (Sprachfertigkeiten, sprachliche Ebenen und kognitive Prozesse), die die Beherrschung einer Fremdsprache negativ beeinflussen.

Im dritten Teil wird auf die Prinzipien nach Olga Zelinková eingegangen, die darlegt, wie man mit den Legasthenikern arbeiten sollte. Darauf aufbauend werden im folgenden Kapitel konkrete Hilfestellungen, Ratschläge und Tipps für die DeutschlehrerInnen aufgezeigt. Im Rahmen des letzten theoretischen Kapitels *Wo und womit die Sprachanimation helfen kann* wird die Verbindung der beiden behandelten Themen, Sprachanimation und spezifische Lernstörungen, hergestellt.

Im letzten, praktischen Teil werden die gesammelten Daten, die sich aus der Auswertung der Fragebögen ergeben, graphisch dargestellt und kommentiert. Die Umfrage wurde an Grundschulen, Gymnasien und Mittelschulen in Pilsen durchgeführt. Die Liste der beteiligten Schulen befindet sich im Anhang. Mit Hilfe des Fragebogens werden Antworten auf folgende Fragen gesucht und nachfolgend analysiert: Wie viele Legastheniker gibt es an den einzelnen Schultypen? Welche Probleme haben die Schüler mit Dyslexie/Dysgraphie/Dysorthographie? Wie passen die Lehrer den Unterricht für sie an? Außerdem wird untersucht, ob die Lehrer die Methode der Sprachanimation kennen und ob sie diese Methode auch im Unterricht einsetzen. Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse werden spielerische Aktivitäten vorgeschlagen, die auch in der Praxis ausprobiert werden. Abschließend werden diese Praxistests kommentiert.

In dieser Diplomarbeit werden folgende Ziele gesetzt: Präsentation der theoretischen Grundlagen zu den Themen Sprachanimation und Lernstörungen, Durchführung der Untersuchung und deren Auswertung, Vorschläge für Aktivitäten für die aus Sicht der Schüler mit Lernschwächen problematischsten Bereiche des DaF – Unterrichts, Ausprobieren dieser Aktivitäten in der eigenen Unterrichtspraxis und Empfehlungen für mögliche Änderungen. Eines der wichtigsten Prinzipien für eine effektive Arbeit mit Legasthenikern ist das Einbeziehen mehrerer Sinne. Weil die Sprachanimation auf der Bewegung, authentischen Gegenständen, Bildern, Pantomime und Gestik basiert, wurde vorausgesetzt, dass sie für Schüler mit Lernstörungen eine gute Alternative zum traditionellen Unterricht darstellen könnte.

2 THEORETISCHER TEIL

2.1 Sprachanimation

2.1.1 Begriffsbestimmung und Definition

Die Sprachanimation ist eine innovative, unkonventionelle und spielerische Methode, die beim Lernen einer Fremdsprache helfen kann. Heutzutage wird die Sprachanimation immer mehr untersucht, neue Spiele werden ausgedacht, neue Projekte werden realisiert. Auch die Pädagogen interessieren sich immer mehr dafür. Die Sprachanimation erlebt eine schnelle progressive Entwicklung, die nicht nur den Sprachanimateuren bei den Workshops die Ziele erreichen hilft, sondern auch sehr gut im schulischen Bereich von den Lehrern und Lehrerinnen ausgenutzt werden kann.

Die Autoren definieren die Sprachanimation sehr ähnlich, trotzdem wird der Begriff nicht identisch abgegrenzt, denn jeder Autor hebt einen anderen Aspekt hervor. Daher gibt es eine Vielzahl an Definitionen, die die Methode aus verschiedenen Perspektiven vorstellen, die aber einen gemeinsamen Kern aufweisen, d. h., mit dieser Methode werden tatsächlich die Grundlagen der Fremdsprache kennengelernt, wobei es sich um keine systematische Lernmethode handelt. Die Sprachanimation zielt vor allem auf die natürliche Kommunikation ab. Daneben stehen das gegenseitige Verständnis, die Annäherung der Menschen unterschiedlicher Nationalitäten, aber auch das Individuum selbst im Mittelpunkt. Das Wichtigste ist jedoch der spielerische und unterhaltsame Charakter dieser Methode. Mit folgenden Definitionen wird das oben Genannte bestätigt.

Die Trainerin des Deutsch-Polnischen Jugendwerks Joanna Bojanowska orientiert sich in ihrer Definition mehr an der Gruppe und der Integration aller Teilnehmer, als am Individuum. *„Sprachanimation stellt eine Methode dar, welche die Kommunikation und Integration innerhalb einer internationalen Gruppe fördert. Zudem ermöglicht sie es, Sprachbarrieren abzubauen und das Interesse für eine Fremdsprache zu wecken.“*¹

Tandem erwähnt das Kennenlernen der Sprache und fügt noch einen sehr wichtigen Aspekt hinzu - das Wahrnehmungsvermögen des Individuums. Hierbei geht es sich nicht nur um die Wahrnehmung der anderen Teilnehmer, aber auch um die Wahrnehmung von sich selbst als einen wichtigen Bestandteil der Gruppe. *„Sprachanimation ist eine unkonventionelle und zugleich unterhaltsame Methode zum Kennenlernen der Grundlagen*

¹ Bojanowska: Sprachanimation, 2008, S. 14

*einer Fremdsprache und zur Vertiefung der erworbenen Kenntnisse. Sie hilft bei der Kommunikation in interkulturellen Gruppen und vergrößert das Wahrnehmungsvermögen der Teilnehmenden sich selbst und den anderen gegenüber."*²

In der letzten Definition wird die wichtige Rolle des Individuums noch mehr hervorgehoben, konkret die Persönlichkeitsentwicklung, wobei dem Spracherwerb auch eine große Rolle zugeschrieben wird. *„Sprachanimation dient keinem reinen Selbstzweck, sie ist Mittel zum Zweck. Sie muss im Gesamtzusammenhang mit interkulturellem Lernen gesehen werden: den jungen Menschen soll sie ermöglichen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Eine andere Sprache zu lernen, sich ihr zu öffnen, bedeutet immer auch eine Öffnung sich selbst und anderen gegenüber."*³

2.1.2 Entstehung und Entwicklung der Sprachanimation

Zunächst wird an dieser Stelle kurz der Ursprung des Begriffes Sprachanimation behandelt. Das Wort „Animation“ hat zwei Bedeutungen: Die erste bezeichnet ein „Verfahren, das unbelebten Objekten im Trickfilm Bewegung verleiht“; die zweite „organisierte Sport- und Freizeitaktivitäten für Urlauber, besonders in Ferienclubs“. In beiden Fällen stehen die Begriffe Belebung und Bewegung im Mittelpunkt. Genauso wie die TrickfilmmacherInnen die zweidimensionalen Figuren zum Leben erwecken und die Freizeitanimateure sich bemühen, die Gäste zur Bewegung anzuregen, ist es die Aufgabe des Sprachanimateurs, die Teilnehmer der jeweiligen Veranstaltung in Bewegung zu versetzen. Damit ist nicht unbedingt nur die körperliche Bewegung gemeint, sondern auch im übertragenen Sinne die mentale Aktivität und Kommunikation.⁴

Ursprünglich wurde das Konzept der Sprachanimation in den 90er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) entwickelt. Bereits 1991 begann das DFJW mit WissenschaftlerInnen der Universität Bielefeld zusammenzuarbeiten. Diese untersuchte zu dieser Zeit die natürliche Kommunikation zwischen Muttersprachlern unterschiedlicher Nationalitäten. Die erste Sprachanimationbroschüre „Le Projet Bielefeld / Das Projekt Bielefeld“, die vom DFJW im Jahr 1996 veröffentlicht wurde, wurde zum Standardwerk der Sprachanimation. Seit

² AUTORENKOLLEKTIV: Deutsch-tschechische Sprachanimation bei Tandem, 2012, S. 6

³ BAILLY, F. – OFFERMANN, B.: *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen* [online]. DFJW/OFAJ, 2000 [zit. 11. 8. 2015]. <<https://www.ofaj.org/paed/langue/sa06.html>>

⁴ vgl. <<http://www.jazykova-animace.info/pojem-begriff>> (zit. 11. 8. 2015)
<<http://www.duden.de/rechtschreibung/Animation>> (zit. 11. 8. 2015)

ihrer Entstehung wurde diese Methode bei den Begegnungen des Deutsch-Französischen Jugendwerks benutzt.⁵

Am 3. September 1996 wurde von der zuständigen Bundesministerin Claudia Nolte und ihrem tschechischen Amtskollegen Ivan Pilip die Vereinbarung über die Einrichtung von Koordinierungsstellen für den deutsch-tschechischen Jugendaustausch unterzeichnet.⁶ Im Jahr 1997 wurden die Koordinierungszentren in Regensburg und Pilsen unter dem Namen Tandem gegründet, die bis heute Austausche, Begegnungen und gegenseitige Beziehungen junger Menschen aus Deutschland und der Tschechischen Republik unterstützen.⁷

Bereits bei den ersten von Tandem organisierten Jugendbegegnungen tauchten jedoch Probleme mit der Kommunikation auf. Es fehlte ein verbindendes Element, das das gegenseitige Verstehen erleichtert hätte.⁸ Im Deutsch-Tschechischen Kontext ist der Name Hansjürgen Karl (Tandem Regensburg) von großer Bedeutung. Auf seine Veranlassung hin beschäftigte sich die Organisation Tandem schon seit der Zeit ihrer Entstehung im Jahr 1997 mit der Methode der Sprachanimation. Hansjürgen Karl hat schon damals erste Sprachanimationen für deutsch-tschechische Begegnungen erfunden.⁹ Daher wurde die Sprachanimation 1997 sogleich eingeführt und seitdem ständig erweitert und vervollkommnet.

Die Sprachanimation wurde ursprünglich als ein Bestandteil der Seminare, die von Tandem im Schulbereich veranstaltet wurden, verwendet. Weil die Sprachanimation bei den Teilnehmern großen Zuspruch fand und gleichzeitig die Nachfrage bei Interessenten aus dem außerschulischen Bereich stieg, entschied sich Tandem, die Sprachanimation auf alle Bereiche zu erweitern.¹⁰

Seit dem Jahr 1997 hat Tandem der Sprachanimation viel Aufmerksamkeit gewidmet und umfangreiche Materialien herausgegeben, z. B. die Arbeitsblätter „Sprachanimation XXL“, den Sprachführer „Do kapsy – Für die Hosentasche“, die CD-ROM „TrioLinguale“, die Broschüre „Feel Špáb“, das Gedächtnisspiels „PeXmory“, das Handbuch „Němčina nekouše“ („Nachbar. | Sprache? | Tschechisch!“), u. a. Außerdem wurden die Internetseiten www.triolinguale.eu, www.sprachanimation.info bzw. www.jazykova-animace.info ins

⁵ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: Feel Špáb!, 2007, S. 6

⁶ vgl. <Konzept_Deutsch-tschechische_Sprachanimation_bei_Tandem_Herbst 2015.pdf>, 2015, S. 4 (zit. 30. 3. 2016)

⁷ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: Němčina nekouše, 2014, S. 2

⁸ vgl. <<http://www.jazykova-animace.info/u-tandemu-bei-tandem>> (zit. 9. 8. 2015)

⁹ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: Feel Špáb!, 2007, S. 6

¹⁰ vgl. ebd.

Leben gerufen.¹¹ Tandem setzt sich zusammen mit dem Prager Goethe-Institut und dem „Spolek germanistů a učitelů němčiny“ (SGUN – Verband der Germanisten und Deutschlehrer) für die Wiederbelebung des Interesses an der deutschen Sprache ein. Außerdem wurden zahlreiche Projekte realisiert, z. B. „Němčina nekouše/Nachbar. | Sprache? | Tschechisch!“, „Odmalička/Von klein auf“, „Kruček po kručku do sousední země/Schritt für Schritt ins Nachbarland“, „Na jedné lodi/Gemeinsam in einem Boot“, „Odborné praxe/Freiwillige Berufliche Praktika“ usw.¹² Neben dem oben Genannten bietet Tandem eine zweistufige Schulung (Basisschulung und Aufbauschulung) für Sprachanimateure an.¹³

Für die kreative Arbeit und professionelle, innovative Einstellung haben Tandem und seine Sprachanimateure 2006 das europäische Sprachensiegel LABEL verliehen bekommen. Zwei Jahre später wurde dieses Sprachensiegel auch an Tandem Pilsen verliehen. Konkret wurde der Einsatz von Sprachanimation bei dem Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ ausgezeichnet.¹⁴

Außer dem Deutsch-Französischen Jugendwerk und Tandem sind im Jahr 1991 das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW)¹⁵ und im Jahr 2006 die Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch¹⁶ entstanden, die die Sprachanimation ebenfalls adaptiert haben.¹⁷

2.1.3 Die charakteristischen Merkmale und Prinzipien der Sprachanimation

Anhand der vorausgegangenen Definitionen kann man festhalten, dass die Sprachanimation eine kreative Methode darstellt, die nicht nur auf dem Kennenlernen der Fremdsprache, sondern auch auf den interkulturellen Beziehungen zu den Ausländern und der persönlichen Entwicklung basiert.

Das Wichtigste bei der Sprachanimation ist, dass das Ergebnis der sprachlichen Situation einen höheren Wert hat als die sprachliche Korrektheit der Aussage.¹⁸ Es handelt sich um

¹¹ vgl. <Konzept_Deutsch-tschechische_Sprachanimation_bei_Tandem_Herbst 2015.pdf>, 2015, S. 38 f. (zit. 30. 3. 2016)

¹² vgl. <<http://www.jazykova-animace.info/odkazy>> (zit. 10. 8. 2015)

¹³ vgl. <Konzept_Deutsch-tschechische_Sprachanimation_bei_Tandem_Herbst 2015.pdf>, 2015, S. 27 (zit. 30. 3. 2016)

¹⁴ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: Němčina nekouše, 2014, S. 12
vgl. <<http://www.tandem-org.cz/sekce/jazykova-animace>> (zit. 17. 8. 2015)

¹⁵ vgl. <<http://www.dpjw.org/ueber-uns>> (zit. 10. 8. 2015)

¹⁶ vgl. <<http://www.stiftung-drja.de/>> (zit. 10. 8. 2015)

¹⁷ vgl. <<http://www.dpjw.org/ueber-uns/unsere-organisation/>> (zit. 11. 8. 2015)

¹⁸ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: Feel Špáň!, 2007, S. 2

keine systematische Lernmethode. Den grammatischen Regeln wird ein nicht so großes Gewicht beigemessen. Fehler sind erlaubt, ja sogar willkommen, weil man eben durch Fehler auch lernen kann.¹⁹ Die Kommunikation kann durch die Gestik, Mimik oder Körpersprache begleitet oder ersetzt werden; das Ziel ist nämlich, dass die Kommunikation erfolgreich ist und ein Ergebnis (hier Verständnis der Anderen) erreicht wird. Die Teilnehmer erlangen so wichtige Kompetenzen und entwickeln neue Sprachstrategien.²⁰

Die Sprachanimation wird durch die kreativen Aktivitäten realisiert, die dabei helfen, den Teilnehmern die Sprache in einer unterhaltsamen Form nahezubringen und es erleichtern sich zu öffnen. Die Aktivitäten werden immer anhand der Gruppencharakteristik, d. h. des Alters, des Sprachniveaus, der Hobbys, des Studienfachs (z. B. Vorbereitung auf ein Praktikum im Ausland); und auch der jeweiliger Situation ausgewählt.²¹

Wenn auf die Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen hingewiesen wird, verlieren die Teilnehmer die Angst vor der Fremdsprache und den unbekanntenen Personen. Man arbeitet vor allem mit Fremdwörtern (Hotel, Mode, Bonbon, Professor, Sekunde, Lokomotive, Schokolade, Tomate, Computer, Ticket, Papier, usw.), Lehnwörtern (Ski, Scheck, Kiosk, Kolatsche, Powidl, Sauna, Bumerang, Orange, Schal, usw.) und Internationalismen (der Student, das Kino, das Auto, das Telefon, usw.). Die Sprachanimation aktiviert die gegenwärtigen Kenntnisse (z. B. Germanismen wie die Brille, der Rucksack, die Flasche, die Tasche, der Kaffee, die Hitze, der Platz, das Pflaster, der Spaß, usw.), womit sie die Aufnahme neuen Wissens erleichtert. Das Gefühl, dass etwas schon bekannt ist, weckt in den Teilnehmern Interesse und Motivation mehr zu lernen. Interessant ist es auch die Unterschiede zu zeigen, z. B. bei falschen Freunden (der Stuhl - židle a ne stůl; hoch - vysoký, ne hoch; der Rock - sukně, ne rok; dort - tam, ne dort; das Rad - kolo, ne rád, usw.).²²

Die Methode orientiert sich an der Aktivität der Teilnehmer, unterstützt die Gruppenarbeit und verbindet Spiele mit Elementen der Dramatik. Die Sprachanimation arbeitet viel mit Landeskunde und gliedert Informationen über die andere Kultur in den Prozess ein. Die besten Ergebnisse werden durch die Integration aller Sinne (Hören, Sehen, Riechen, Schmecken und Tastsinn) erreicht. Das Lernen ist dann intensiver und die neu erworbenen

¹⁹ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: Deutsch-tschechische Sprachanimation bei Tandem, 2012, S. 16

²⁰ vgl. <<https://www.ofaj.org/paed/langue/anilingde.html>> (zit. 30. 8. 2015)

²¹ vgl. Bojanowska: Praktische Übungen zur Sprachanimation im deutsch-polnischen Austausch, 2004, S. 6

²² vgl. <http://www.tandem-org.de/assets/files/Informationsblaetter/sprache/spr_anm.pdf> S. 7 - 15 (zit. 2. 9. 2015)

Kenntnisse behält man leichter im Gedächtnis. Der Sprachanimateur bereitet deshalb Materialien zur visuellen Unterstützung wie Bilder, Symbole, Zeichen, authentische Gegenstände, Figuren, Karten, Farben und auditive Materialien wie Lieder und kurze Filmaufnahmen vor. Man arbeitet mit Rhythmus und Melodie, kurze Gedichte oder Lieder werden verwendet. Die authentischen Gegenstände dienen auch zur Riech- und Schmeckprobe und zum Befühlen.²³

Die Situation ist so gestaltet, dass sie die Verwendung der anderen Sprache provoziert und auf den Bedarf mit bestimmten Phrasen und einem geeigneten Wortschatz eingeht. Die Teilnehmer lernen dadurch sprachliche Elemente, die sie direkt in der Praxis einsetzen können und damit ist der Lernprozess sehr effektiv. *„Es geht also darum, das Bedürfnis nach Sprache durch Aktivitäten und adäquate Situationen zu wecken, so dass die Jugendlichen die Sprache als ein Kommunikationsinstrument erleben und nicht als Selbstzweck: Die Motivation wird durch die Instrumentalisierung geweckt.“*²⁴

Mithilfe der Sprachanimation wächst die Gruppe schneller zusammen, die Teilnehmer nehmen ihre Gefühle wahr und können ihre Meinung ausdrücken, sie streben danach, die Anderssprachigen und ihre Mentalität zu verstehen, was ihnen im Ausland von Nutzen ist.²⁵ Die Animation fördert das Interesse an der Sprache, an der Kultur, am Land und vor allem an den Bewohnern des Landes.²⁶

2.1.4 Ziele und Phasen der Sprachanimation

Ausgehend von den Definitionen ist das Ziel der Sprachanimation, im Gegensatz zum Schulunterricht, nicht der alleinige Spracherwerb. Frau Bojanowska teilt die Ziele in einige Kategorien ein. Obwohl die anderen Autoren die gleichen Ziele erwähnen, haben sie sie nicht so übersichtlich gegliedert. Die Ziele lassen sich den folgenden drei Kategorien zuordnen. Diese Zielbereiche stimmen auch mit den Phasen der Sprachanimation überein.

Abbau von Hemmungen

Natürlich hat man bei der ersten Begegnung mit einer fremden Sprache und unbekanntenen Personen Angst, man ist nervös und scheu. Das Ziel ist es, die Hemmungen zu beseitigen,

²³ vgl. <<http://www.jazykova-animace.info/cile-a-zakladni-principy-ziele-und-grundprinzipien>> (zit. 2. 9. 2015)

²⁴ BAILLY, F. – OFFERMANN, B.: *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen [online]*. DFJW/OFAJ, 2000 [zit. 2. 9. 2015]. <<http://www.ofaj.org/paed/langue/sa06.html>>

²⁵ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: *Feel Špáß!*, 2007, S. 6

²⁶ vgl. Bojanowska: *Praktische Übungen zur Sprachanimation im deutsch-polnischen Austausch*, 2004, S. 6

diese Scheu und Angst vor der Kommunikation zu überwinden, die Sprachbarriere abzubauen und das Interesse an der anderen Sprache und Kultur zu wecken.²⁷

Viele Jugendliche haben schlechte Erfahrungen beim Erlernen der Fremdsprache im schulischen Bereich gemacht. Statt alle Aufmerksamkeit nur auf den Spracherwerb zu lenken, geht es bei der Sprachanimation um die Wiedereinführung des Begriffs „Vergnügen“. Das wird heutzutage in der Schule sehr oft vergessen. Mithilfe spielerischer Aktivitäten werden Spaß und Freude am Spracherwerb vermittelt. Die Teilnehmer bemerken nicht einmal, dass sie dabei etwas lernen.

Weil die Sprachanimation oft beim ersten Kontakt mit der Fremdsprache benutzt wird, ist es wichtig, den Jugendlichen zu zeigen, dass sie dabei nicht viel kommunizieren müssen. Auch mit geringen Sprachkenntnissen kann man am Anfang bestehen. Die Aufgabe des Sprachanimators ist es die Gruppe zu integrieren, die interkulturelle Gruppendynamik zu fördern, günstige Bedingungen für die Kommunikation zu schaffen und vor allem die Jugendlichen zur Kommunikation zu ermutigen und zu motivieren.²⁸

Spracherwerb

Der Sprachanimateur verwendet beim Spracherwerb verschiedene abwechslungsreiche Methoden und Übungen, bei denen die Teilnehmer mit der Sprache kreativ umgehen können und fördert günstige Situationen für die Kommunikation. Die Situation wird so gestaltet, dass sie auf den Bedarf nach sprachlichen Elementen eingeht und so die Anwendung der Fremdsprache provoziert wird.²⁹ Natürlich geht es nicht minder um die Erweiterung des Wortschatzes, der nützlichen Phrasen, Ausdrücke und besonders um die Anwendung in der Praxis; z. B. beim Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ lernen die Lehrlinge notwendige Fachausdrücke und bereiten sich auch auf die alltägliche Kommunikation bevor sie im Rahmen dieses Programms ein berufliches Praktikum im Nachbarland absolvieren.³⁰

Die Teilnehmer sollen mithilfe der Sprachanimation auch Kompetenzen und Kommunikationsstrategien entwickeln. Die von den Jugendlichen am häufigsten eingesetzten Strategien im Projekt Bielefeld waren:

²⁷ vgl. ebd.

vgl. Bojanowska: Sprachanimation, 2008, S. 16

²⁸ vgl. BAILLY, F. – OFFERMANN, B.: *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen* [online]. DFJW/OFAJ, 2000 [zit. 18. 9. 2015]. <<http://www.ofaj.org/paed/langue/sa06.html>>

²⁹ vgl. Bojanowska: Sprachanimation, 2008, S. 20

³⁰ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: *Feel Špáß!*, 2007, S. 21

- non-verbale Strategien (Gestik, Mimik, Betonung, Zeichnungen usw.)
- Verständigungsstrategien (Rückkehr zu bestimmten Wendungen, Umformulierungen)
- Formulierungsstrategien (Umschreibungen, interaktive Vervollständigung, Rückgriff auf einen Übersetzer oder ein Wörterbuch)
- Wahl einer Sprache (Sprachmix - hier Deutsch und Französisch zusammen, Anwendung der Sprache des Anderen) ³¹

Systematisierung

Ein anderes, sehr wichtiges Ziel stellt die Systematisierung dar. Das Gelernte wird wiederholt, gefestigt und die neuen Wörter werden in verschiedenen Kontexten benutzt. Das nennt man Kontextualisierung. Das Wiederholen soll abwechslungsreiche Formen haben (z. B. szenisches Darstellen, Wandzeitungen, Comics, Plakate). Das erworbene Wissen muss man danach strukturieren. Beim Lernen wird auch den Begriffen Visualisierung und Deduzieren eine sehr wichtige Rolle zugeschrieben. Der Sprachanimateur zeigt den betreffenden Stoff mit Hilfe von Bildern, Präsentationen oder benutzt authentische Gegenstände. Die sprachlichen Regeln deduzieren die Teilnehmer selbst, weil das beim Spracherwerb viel effektiver ist als die reine Vorgabe der grammatischen Regel, wie es in der Schule am häufigsten praktiziert wird. ³²

Die Definition der Sprachanimation vom DFJW erwähnt aber noch weitere wichtige Ziele dieser Methode, die das **Individuum** betreffen, d. h. Entwicklung der Persönlichkeit, Offenheit, Kennenlernen der Anderen, wechselseitige Verständigung, Bildung der interkulturellen Beziehungen, Begeisterung, Entdeckung anderer Kulturen, Kreativität und Initiative der Teilnehmer. ³³

2.1.5 Anwendung der Sprachanimation

Diese Methode kann man bei verschiedenen Gelegenheiten benutzen und fast an jedem Ort einsetzen (sogar im Bus). Sie kann fünf Minuten oder einen ganzen Tag dauern. Die Zeitdauer variiert je nach Ziel und Umständen. Die Herkunft, das Alter (kleine Kinder,

³¹ vgl. BAILLY, F. – OFFERMANN, B.: *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen [online]*. DFJW/OFAJ, 2000 [zit. 19. 9. 2015]. <<http://www.ofaj.org/paed/langue/sa09.html>>

³² vgl. Bojanowska: *Sprachanimation*, 2008, S. 22

vgl. Bojanowska: *Praktische Übungen zur Sprachanimation im deutsch-polnischen Austausch*, 2004, S. 8

³³ vgl. BAILLY, F. – OFFERMANN, B.: *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen [online]*. DFJW/OFAJ, 2000 [zit. 20. 9. 2015]. <<http://www.ofaj.org/paed/langue/sa09.html>>

Jugendliche, Erwachsene oder Senioren) und die Anzahl der Teilnehmer (einer bis über einhundert) sind auch sehr variabel.³⁴

Außerschulischer Bereich

Die häufigste Anwendung ist im **außerschulischen Bereich** zu finden z. B. bei den Deutsch-tschechischen Begegnungen, internationalen Ferienlagern, schulischen Austauschaufenthalten oder beim Programm „Freiwillige Berufliche Praktika“ im Ausland.

35

Schulischer Bereich

Die Sprachanimation wird auch bei den schulischen Begegnungen und Austauschmaßnahmen erfolgreich eingesetzt. Das Programm „Nachbar. | Sprache? | Tschechisch!“ sollte die Schulleiter motivieren, damit sie Deutsch als ein Unterrichtsfach an Grundschulen anbieten, die Schüler motivieren, Deutsch als zweite Fremdsprache zu wählen und die Pädagogen motivieren, die Sprachanimation auch ins Unterricht einzugliedern. Obwohl es schon erwähnt wurde, dass es sich nicht um eine systematische Unterrichtsmethode handelt, verfügt die Sprachanimation über mehrere Einsatzmöglichkeiten z. B. am Anfang des Fremdsprachenunterrichts als so genanntes „Warming-up“, zur Bereicherung des traditionellen Unterrichts, zur Auffrischung während des monotonen Unterrichts, zur Vertiefung der Kenntnisse usw.³⁶

Die Sprachanimation kann als Motivation für die Schüler angewendet werden, Deutsch als zweite Fremdsprache zu wählen, also schon an der Grundschule oder auch an der Mittelschule kann vor dieser Entscheidung Sprachanimation stattfinden. Die Schüler können so sehen, dass die deutsche Sprache nicht so kompliziert ist, wie sie scheint und sie mit dem Tschechischen auch etwas gemeinsam hat. Besonders in unserer Region ist es aufgrund der Nähe zu Deutschland und der zukünftigen Berufschancen nützlich gerade Deutsch zu lernen. Heutzutage kooperieren auch viele tschechische Schulen mit Partnerschulen in Deutschland. Die Sprachanimation kann deswegen helfen, bei thematisch konzipierten Projekten oder bei den Begegnungen beider Schulen eine gute Atmosphäre zu schaffen und Beziehungen aufzubauen. Sie stellt ein gutes Mittel zur ersten Vorstellung und Lockerung dar, weil die meisten Teilnehmer am Anfang Hemmungen

³⁴ vgl. AUTORENKOLLEKTIV: Feel Špáß!, 2007, S. 34

³⁵ vgl. <Konzept_Deutsch-tschechische_Sprachanimation_bei_Tandem_Herbst 2015.pdf>, 2015, S. 21 (zit. 24. 10. 2015)

³⁶ vgl. <Konzept_Deutsch-tschechische_Sprachanimation_bei_Tandem_Herbst 2015.pdf>, 2015, S. 22 (zit. 24. 10. 2015)

haben. Nicht in der letzten Reihe kann diese Methode auch als Vorbereitung vor einem Schulausflug in das Nachbarland dienen.

2.2 Die spezifischen Lernstörungen

2.2.1 Begriffsbestimmung und Definition

Sowohl in der pädagogischen und als auch in der psychologischen Fachliteratur begegnen wir dem Terminus der spezifischen Lernstörung oder auch spezifischen Entwicklungsstörung. Diese Bezeichnungen dienen als ein Oberbegriff für Dyslexie, Dysgraphie, Dysorthographie, Dyskalkulie und Dyspraxie.³⁷

Das Wort „Dyslexie“ kommt aus dem Griechischen und ist zusammengesetzt aus dem Bestandteil „lexis“, was Rede oder Sprache bedeutet und aus dem Präfix „dys“, was andeutet, dass etwas geschädigt oder schlecht ist. Dyslexie kann also als die Beschwerde bei der Arbeit mit Wörtern übersetzt werden. Der Begriff „Dyslexie“ wurde zum ersten Mal von dem deutschen Neurologen R. Berlin im Jahr 1887 in seinem Artikel „Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexia)“ benutzt. Im Deutschen begegnen wir eher den Termini „Legasthenie“ oder „Lese-Rechtschreibschwäche“, was eine Verbindung von Dyslexie und Dysorthographie bezeichnet.³⁸

Die Lernstörungen lassen sich als ein Zustand definieren, der durch eine deutliche Verzögerung in einem oder mehreren Lerngebieten charakterisiert wird und der Kinder mit einer durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Intelligenz betrifft. Die Schwierigkeiten bei der Aneignung der schulischen Fertigkeiten sind abhängig vom Ausmaß und dem Ort der Hirnveränderungen, der Neuroplastizität des Nervensystems, den nutzbaren Kompensationslernstrategien und den Außenbedingungen.³⁹

Der Begriff Lernstörung dient als allgemeine Bezeichnung für eine Reihe von verschiedenen Störungstypen, die sich durch Schwierigkeiten beim Erwerb und bei der Anwendung solcher Fähigkeiten wie Sprechen, Verständnis der gesprochenen Sprache, Lesen, Schreiben, mathematisches Denken oder Rechnen auszeichnen. Diese Störungen sind durch die Dysfunktion des Nervensystems verursacht. Sie können auch in Kombination mit anderen Behinderungsformen wie mentale Retardation, Sinnesstörungen oder soziale und emotionale Störungen vorkommen. Man muss hier aber betonen, dass die

³⁷ vgl. Matějček: Dyslexie. Specifické poruchy čtení, 1995, S. 24

³⁸ vgl. Matějček: Dyslexie. Specifické poruchy čtení, 1995, S. 17 f.

³⁹ vgl. ebd.

Lernstörungen keine direkte Auswirkung dieser Faktoren sind.⁴⁰ Überdies können sie mit Hyperaktivität, Dekonzentration, impulsivem Verhalten, schlechter körperlicher Koordination und anderen Symptomen in verschiedenen Kombinationen und variabler Intensität auftreten.⁴¹ Diese Störungen sind unabhängig von der Intelligenz der Kinder, bewirken aber, dass ihre Fertigkeiten nicht ihrem Alter oder den Erwartungen entsprechen.⁴²

Die Diagnostik solcher Störungen zum Zweck der Integration oder anderer Maßnahmen führen nur pädagogisch-psychologische Beratungsstellen oder spezielle pädagogische Zentren durch. An der Diagnostik nimmt eine Gruppe von Spezialisten verschiedener Fachgebiete teil, mindestens ein Spezialpädagoge und ein Psychologe. Bei der Auswertung der Ergebnisse wird auch die Diagnostik des Lehrers einbezogen, weil diese Erkenntnisse aus einer anderen Umgebung und einem anderen Aktivitätsbereich bietet. Anhand der Ergebnisse wird dem Schüler dann eine Spezialklasse/Spezialschule empfohlen oder er wird in die reguläre Population im Rahmen des klassischen Unterrichts integriert.⁴³ Eine Kompensation der leichteren Formen der Störungen verläuft direkt an der Grundschule im Rahmen der Individualisierung des üblichen Unterrichtsprozesses, die schwereren Formen werden mit Hilfe von Reedukation durch ausgebildete Lehrer oder die pädagogisch-psychologische Beratungsstelle behandelt.⁴⁴

Der Pädagoge muss dann natürlich den Unterricht den Kompetenzen des Schülers anpassen. Er erarbeitet einen individuellen Lehrplan, der vom schulischen Lehrplan der betreffenden Schule, von den Schlussfolgerungen der spezialpädagogischen bzw. der psychologischen Untersuchung der schulischen Beratungsstelle, sowie von der Empfehlung des praktischen Arztes, des Facharztes oder anderen Spezialisten ausgeht.⁴⁵

Weil meine Arbeit auf die Möglichkeiten der Anwendung der Sprachanimation in der Fremdsprache als Hilfe für Kinder mit spezifischen Lernstörungen ausgerichtet ist, werde ich mich im Weiteren nur den Begriffen Dyslexie, Dysgraphie und Dysorthographie

⁴⁰ vgl. ebd.

⁴¹ vgl. Janíková, Bartoňová: Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 2004, S. 16

⁴² vgl. Zelinková: Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 2005, S. 4

⁴³ vgl. Zelinková: Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 2005, S. 34

⁴⁴ vgl. Kocurová: Specifické poruchy učení a chování, 2002, S. 23

⁴⁵ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>> (zit. 15. 11. 2015)

widmen, die für das Erlernen der Fremdsprache ein bedeutendes Problem darstellen können.

2.2.2 Typologie

Dyslexie ist eine spezifische Lesestörung, bei der die Grundlesefähigkeiten, d. h. die Geschwindigkeit, Richtigkeit, Lesetechnik und das Verständnis, in unterschiedlicher Intensität und in verschiedener Kombination beeinträchtigt sind. Der Geschwindigkeit des Lesens wird eine wichtige Rolle zugeschrieben, weil sie mit weiteren Problemen zusammenhängt. Wenn ein Schüler nach Buchstaben oder Silben liest und Probleme mit dem Buchstabieren hat, ist es natürlich, dass das Verständnis nicht ausreichend ist. Man spricht hier von Dekodierung und nicht von Lesen. Diese Technik kann nicht zum Gewinn neuer Informationen führen. Auf der anderen Seite stellt auch ein hastiges Lesen keinen Idealfall dar und kann ebenfalls eine Störung bedeuten. Der Schüler konzentriert sich hierbei auf das richtige Lesen (Dekodierung) und nimmt den Inhalt nicht wahr.⁴⁶

Die Fehler beim Lesen zeigen sich am meisten im Verwechseln der formähnlichen (b/d/p, n/u, m/n) oder geräuschähnlichen (v/f, b/m) Buchstaben, im Auslassen, Hinzufügen oder Umstellen der Buchstaben bzw. Silben, im Ausdenken und im Erraten der Wörter. Die Schüler sind nicht in der Lage die Wortgrenzen zu unterscheiden und die Bedeutung der unbekanntem Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Solche Fehler treten bei den Dyslektikern nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der Fremdsprache auf.⁴⁷ Die abgeschwächte Rechts-links-Orientierung und räumliche Orientierung verursacht die verminderte Orientierung des Schülers im Text. Ein anderes Problem stellt ein im ungewohnten Schrifttyp oder kursiv geschriebener Text dar.⁴⁸

Die Lesetechnik, also die Art und Weise wie ein Schüler liest, stellt ein Reifenniveau des Lesens dar. Nichtflüssiges Lesen und ein Wiederholen der Buchstaben bzw. Silben zeigen, dass die Anfangsphase des Lesens mit Buchstabenidentifizierung und flüssigem Lesen der Wörter nicht bewältigt wurde. Das Problem besteht darin, dass es nicht zur Verknüpfung der Buchstaben zu Wörtern kommt und der Schüler so keine Buchstabensynthese durchführen kann.⁴⁹

⁴⁶ vgl. <http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_cizihojazyka.pdf> S. 27 (zit. 15. 11. 2015)

⁴⁷ vgl. Jucovičová, Žáčková: Reeducace specifických poruch učení u dětí, 2008, S. 14

⁴⁸ vgl. <http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_cizihojazyka.pdf> S. 27 (zit. 16. 11. 2015)

⁴⁹ vgl. Zelinková: Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 2005, S. 13 f.

Das Verständnis ist von den erwähnten Faktoren abhängig, d. h. von der schnellen und richtigen Dekodierung, der Buchstabensynthese und der Entdeckung des Wortinhaltes. Es ist eine der grundlegenden Bedingungen zum Beherrschen der Lesefertigkeit und bedeutet nicht nur die Reproduktion des Gelesenen, sondern auch die Fähigkeit mit dem Text zu arbeiten.⁵⁰

Dysgraphie ist eine Störung, die die graphische Seite der Handschrift betrifft. Die Schrift ist undeutlich, ungeordnet, ungeschickt, die Buchstaben sind zu groß oder umgekehrt zu klein. Der Schüler hat auch Probleme sich die Form aller Buchstaben anzueignen, die Buchstaben nachzubilden, die Laute mit den entsprechenden Buchstaben zu verbinden. Auch die Verbindungen zwischen den Buchstaben sind nicht richtig und der Schüler streicht sehr oft durch. Außerdem treten Schwierigkeiten mit der Reihenfolge der Buchstaben auf.⁵¹

Als Ursache wurde ein Defizit in der Entwicklung der Graphomotorik, der Bewegungskoordination, der Koordination der Augen- und Handbewegungen und der Geschwindigkeit der psychischen Prozesse festgestellt.⁵²

Mit dem Begriff **Dysorthographie** wird eine die Orthographie betreffende Störung bezeichnet. Sie kommt oft zusammen mit der Dyslexie vor. Diese Störung betrifft nicht das ganze Orthographiegebiet, sondern nur spezifische dysorthographische Erscheinungen. Neben den spezifischen dysorthographischen Fehlern (im Tschechischen geht es um die Erkennung der langen und kurzen Laute oder Unterscheidung der Silben dy/di, ty/ti, ny/ni, Umstellung, Auslassung oder Zufügung der Buchstaben oder Silben) tauchen auch solche Fehler auf, die mit der ungenügenden Entwicklung der Sprachfertigkeit oder anderen psychischen Funktionen zusammenhängen. Diese Störung beeinflusst negativ auch die Anwendung der grammatischen Regeln.⁵³

2.2.3 Hauptprobleme des Sprachunterrichts

Die Schüler, bei denen Dyslexie diagnostiziert wurde, haben Probleme in allen Gebieten der Muttersprache: Phonologie, Morphologie, Grammatik, Syntax und Semantik.

⁵⁰ vgl. <http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf> S. 27 (zit. 16. 11. 2015)

⁵¹ vgl. Bartoňová, Vítková: Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 2007, S. 171

⁵² vgl. Zelinková: Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 2005, S. 15

⁵³ vgl. Bartoňová: Kapitoly ze specifických poruch učení II., 2006, S. 46

Diese Sprachgebiete können in unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichem Umfang beeinträchtigt sein. In ähnlicher Weise kommen auch Defizite in kognitiven Prozessen (Sprache, phonematisches Gehör, Sehperzeption, Rechts-links-Orientierung, räumliche Orientierung, Gedächtnis, Automatisierung, Aufmerksamkeit, Orientation in der Zeit, Motorik, Abweichung im Verhalten, Selbstwahrnehmung) sowie in der Aneignung einzelner Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) vor. Es gilt, je mehr Gebiete der Muttersprache betroffen sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit von Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht.⁵⁴

Im Weiteren werde ich mich konkret mit den Anzeichen der Defizite in einzelnen schon erwähnten Gebieten nach Zelinková beschäftigen, die die Beherrschung einer Fremdsprache negativ beeinflussen.

Sprachfertigkeiten

Lesen

Die Abneigung gegen das Lesen beeinflusst negativ den Wortschatzumfang und verursacht ein langsames Abrufen der Begriffe, ein ungenügend entwickeltes Sprachgefühl sowie Probleme mit der Artikulation. Die Schüler verwechseln wie in der tschechischen Sprache formähnliche Buchstabe wie b-d-p, m-w oder u-n, sie stellen Buchstaben in den Wörtern um, z. B. drüben - rdüben. Die Ursache besteht in einer ungenügend entwickelten Sehperzeption, die Verbindungen zwischen den Lauten und Buchstaben sind nicht gefestigt. Genauso wie in der Muttersprache treten eine langsame Dekodierung, das Doppellesen und die Verstümmelung von Wörtern auf. Falls der Schüler in der Muttersprache Leseprobleme hat (z. B. buchstabiert), wird es für ihn fast unmöglich sein, auf Deutsch zu lesen. Wenn es gelingt richtig zu lesen, leidet das Textverständnis. Die Leseleistung betrifft alle Bereiche - die Geschwindigkeit, Richtigkeit, Lesetechnik und das Verständnis. Auch im Tschechischen haben Dyslektiker Probleme mit dem Textverständnis und oft müssen sie den Text mehrmals lesen um ihn zu verstehen. In der Fremdsprache werden solche Schwierigkeiten noch vervielfacht.

Sprechen

Unzulängliche Entwicklungen in der Muttersprache hemmen natürlich auch die Aneignung einer Fremdsprache. Ein geringer Wortschatz sowie ein niedriges Niveau des Sprachgefühls werden in die Fremdsprache übertragen. Wenn sich der Schüler schon einen

⁵⁴ vgl. Zelinková: Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 2005, S. 26

bestimmten Wortschatz aneignet, dauert es sehr lange bevor er das tschechische Äquivalent aus dem Gedächtnis aufruft. Mängel in der tschechischen Grammatik verursachen auch im Deutschen manche Fehler (z. B. Fehler in der Bestimmung der Zeitformen bei Verben oder in der Bestimmung der Wortarten).

Schreiben

Genauso wie beim Schreiben in der tschechischen Sprache kommt es in der Fremdsprache zu Problemen wie der Umstellung von Buchstaben (Turm - Trum), der Auslassung von Buchstaben (Bewohner - Bewohn), dem phonetischen Schreiben (Mutter - Mutr) oder sogar der Auslassung kurzer Wörter. Der Schüler hat eine undeutliche Handschrift, er schreibt ungeschickt und langsam. Mit Schwierigkeiten unterscheidet er einzelne Laute sowie die Reihenfolge der Laute in einem Wort. Auch bei der Umschreibung des gedruckten Textes können Probleme auftreten.

Hören

Vor allem für die älteren Dyslektiker kann es sehr schwer sein die Fremdsprache zu verstehen, da sie Informationen nicht gut erfassen können. Sie verstehen die Instruktionen nicht, was zum Verlust der Aufmerksamkeit und schließlich zur Demotivation und zum Verlust des Interesses am Unterricht führt.⁵⁵

Sprachliche Ebenen

Phonetisch-phonematische Ebene

Auf dieser Ebene werden das gedruckte Symbol und die ihm entsprechende Aussprache verbunden. Bei einem Dyslektiker ist diese Verbindung jedoch nicht stark genug. Er kann die Aussprache von deutschtypischen Lauten wie sch, ie, ei nicht abrufen oder er vergisst sie völlig. Es ist sehr schwer für ihn, die Laute, die im Deutschen und im Tschechischen verschieden sind (z. B. ü - i), zu unterscheiden. Eine mangelhafte Bewältigung der phonetischen Seite der Sprache beeinflusst im Folgenden die Aussprache, das Lesen und das Schreiben negativ.

Morphologische Ebene

Hier kann der Schüler ein bekanntes Wort nicht als einen Bestandteil eines neuen bzw. unbekanntes Wortes erkennen (z. B. freundlich - unfreundlich) oder einzelne Wörter in Zusammensetzungen wahrnehmen.

⁵⁵ vgl. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html>> (zit. 12. 12. 2015)

Syntaktisch-grammatische Ebene

Auf dieser Ebene besteht das Problem darin, dass der Schüler nicht fähig ist, den Unterschied zwischen dem Artikel im Deutschen und dem Genus bei den tschechischen Substantiven wahrzunehmen. Er versteht nicht, warum in einigen Satzverbindungen das Verb am Ende sein muss. Wegen der Schwierigkeiten bei der Erkennung einzelner Wortarten treten Probleme mit dem Satzbau auf.

Semantische Ebene

Semantische Prozesse dienen dem Abrufen der Wortinhalte. Ein Dyslektiker lernt ein neues Wort im Deutschen, aber bei der Übersetzung benutzt er es nicht adäquat.⁵⁶

Kognitive Prozesse

Sprache

Die Unlust zum Lesen beeinflusst auch den Umfang des Wortschatzes negativ. Der Schüler kann die Wörter nicht abrufen, hat Probleme mit der Artikulation und ein ungenügend entwickeltes Sprachgefühl.

Das **Phonematische Gehör** ist nicht vollständig entwickelt und dieses Defizit verursacht, dass der Schüler den lautlichen Bau der Wörter nicht beherrscht, er hört einzelne Laute nicht oder kann sie nicht voneinander unterscheiden. Er kann nicht wahrnehmen, ob der Lehrer *spricht* oder *sprichst* sagt. Diese Schwierigkeiten beeinflussen auch den Aneignungsprozess des Lesens und Schreibens.

Visuelle Perzeption

Hier kommt es zur Verwechslung und Umstellung von Buchstaben oder Silben. Der Schüler benötigt mehr Zeit zum Erkennen der Wortbestandteile.

Rechts-links-Orientierung und Raumorientierung

Der Schüler kann sich weder im Text, im Lehrbuch, noch im Schulgebäude orientieren.

Kurzzeitgedächtnis und Arbeitsgedächtnis

Der Dyslektiker merkt sich den neuen Wortschatz und die Grammatik nicht, außerdem hat er Probleme mit der Wiederholung der schon gelernten Wörter und der grammatischen Regeln.

⁵⁶ vgl. Zelinková: Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 2005, S. 26 f.

Eine **Automatisierung** stellt sich erst nach einer langen Zeit ständigen Wiederholens ein. Auch wenn die Eltern mit ihrem Kind den Lehrstoff wiederholen, müssen sie nach den Ferien wieder bei Null anfangen.

Aufmerksamkeit

Der Schüler kann sich auf eine Aufgabe nur kurze Zeit konzentrieren. Es dauert sehr lang bis er zu arbeiten beginnt, wobei er dann sehr sensibel für alle Störfaktoren in seiner Umgebung ist; es ist einfach, ihn von etwas abzulenken.

Motorik

Die Entwicklung der Motorik kann in einigen Fällen verzögert und die Koordination der Bewegungen beeinträchtigt sein.

Zeitorientierung und Selbstorganisation

Der Schüler hat Probleme seine Freizeit und Vorbereitung für den Unterricht zu organisieren. Er kann nicht einschätzen, wie viel Zeit er braucht, um seine Hausaufgaben zu erledigen.

Abweichungen im Verhalten treten meist als Auswirkung der wiederholten Misserfolge in der Schulbildung auf.

Außerdem ist die **Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung** dieser Schüler vermindert.⁵⁷

2.3 Wie soll man mit den Legasthenikern arbeiten

Weil die Legastheniker auch mit der Muttersprache Probleme haben, ist für sie das Erlernen einer Fremdsprache noch schwerer. Der Prozess des Lernens wird sehr mühsam, weil Grundbausteine der Muttersprache fehlen, auf die man nicht weiter aufbauen kann. Beim Lernen von Fremdsprachen spielen eine kontinuierliche Arbeit mit dem Lernstoff und Wiederholungen eine große Rolle. Das bedeutet, dass die Arbeit mit dem Stoff in der Schule nicht ausreicht. Die Schüler müssen einen gewissen Eifer entwickeln und sich auch zu Hause dem Lernen widmen. Es gibt viel Literatur, die sich mit den Prinzipien, wie man mit Legasthenikern im Fremdsprachenunterricht arbeiten sollte, beschäftigt. Mit diesen Prinzipien sollten sich nicht nur die Pädagogen bekannt machen, sondern auch die Legastheniker selbst, sowie ihre Eltern. Zu wissen, wie man am besten und effektivsten

⁵⁷ vgl. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html>> (zit. 14. 12. 2015)

lernt, ist nämlich sehr nützlich und man spart dadurch viel Zeit und Energie. Zelinková stellt 7 Prinzipien des Lehrens und Lernens vor.

1. Multisensorielles Prinzip

Das Motto des multisensoriellen Ansatzes lautet: Hör zu, schau, sag, schreib und zeig. Das Prinzip besteht darin, dass für die Aufnahme der Informationen derjenige Kanal genutzt wird, der am besten entwickelt ist. Das Sehvermögen wird mit dem Hörvermögen verbunden. Dem Schüler helfen visuelle Anregungen wie Bilder, geschriebene Wörter oder bunte Unterstreichungen. Er hört der Aussprache des Lehrers, seiner Mitschüler und seiner eigenen zu, wobei er sie wieder mit der Aussprache des Lehrers und des Muttersprachlers vergleicht. Zum Üben und Wiederholen der Aussprache werden dem Schüler viele Gelegenheiten geboten, z. B. sollten hierfür Höraufnahmen der Modellaussprache genutzt werden. Eine große Hilfe für die Schüler ist es, die eigene Aussprache aufzunehmen und im Unterricht einzusetzen. Der Tastsinn, die kinästhetische Wahrnehmung und die Motorik (Wörter durch Bewegung oder mithilfe von Pantomime auszudrücken) tragen auch dazu bei, dass sich der Schüler den Stoff leichter merkt. Es gilt der Grundsatz, dass der Schüler beim Lernen so aktiv wie möglich sein soll.

2. Kommunikatives Prinzip

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, kommunikative Kompetenz zu erreichen, d. h. der Schüler soll in der Lage sein, sich in konkreten kommunikativen Situationen adäquat zu äußern. Die sprachlichen Mittel sollen immer dem Kommunizieren sinnvoller Inhalte dienen.⁵⁸ Auf die Fertigkeit des Sprechens wird viel Wert gelegt. Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird festgelegt, was die Schüler auf einem bestimmten Sprachniveau beherrschen sollen. Die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten sollte bei Dyslektikern von Anfang an hinreichend unterstützt werden, damit sie sich diesen Ansprüchen annähern können.

3. Sequenzielles Prinzip

Dieses Prinzip beinhaltet ein Vorgehen in kleinen Schritten, vom Lehrstoff, den der Schüler bereits meistert, zum jeweils anspruchsvolleren. Der Lehrstoff wird als beherrscht bewertet, wenn die Kenntnisse automatisiert wurden und ohne langes Nachdenken selbstständig verwendet werden. So wird der neue Stoff in schon existierende Strukturen

⁵⁸ vgl. Janíková, Bartoňová: Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 2004, S. 26

eingefügt. Dieses Verfahren ermöglicht es den Schülern Erfolge zu erleben. Ohne Beherrschung des vorangegangenen Stoffes sind die neuen Kenntnisse isoliert und infolgedessen ist es sehr schwierig oder sogar unmöglich sie sich zu merken. Die Schüler vergessen dann sehr leicht, was sie gelernt haben.

4. Strukturiertes Prinzip

Die inhaltlichen oder morphologischen Strukturen werden ausgenutzt um sich einen neuen Wortschatz besser anzueignen. Mit den inhaltlichen Strukturen sind die Vokabeln zu einem Thema, z. B. *Familie, Mode, Essen*, gemeint. Die morphologischen Strukturen umfassen die verwandten Wörter (*Lehrer, Lehrerin, Deutschlehrerin*), die Wörter, die sich reimen (*Jahr, Gefahr*) und die Wörter, die dieselben Lautgruppen enthalten (*Geld, Feld, Held*).

5. Wiederholung, Automatisierung

Eine systematische Wiederholung des Lehrstoffes mit Hilfe verschiedenartiger Methoden stellt eine unentbehrliche Bedingung für seine Automatisierung dar. Die automatisierten Kenntnisse kann der Schüler in den komplexeren Aufgaben ohne Inanspruchnahme all seiner Kräfte nutzen. Um eine Automatisierung zu erreichen, ist es notwendig, den Lehrstoff noch einmal durchzugehen und mehrmals zu wiederholen. Die Anwendung der Kenntnisse wird durch ein Defizit in den kognitiven Funktionen erschwert, z. B. wenn die Schüler sich nicht konzentrieren können, sich leicht ablenken lassen und Artikulationsprobleme haben. Sowohl von dem Lehrer als auch dem Schüler wird viel Geduld verlangt, weil der Prozess zeitaufwendig ist.

6. Individualität des Kindes respektieren

Dieser Grundsatz ist im Schulgesetz 561/2004 festgehalten und betrifft alle Schüler. Lernstörungen sind das Resultat von Beeinträchtigungen in verschiedenen Bereichen. Jeder Schüler verfügt als Individuum über unterschiedliche intellektuelle Disposition, Charakterzüge und vorangegangene Erfahrungen. Es gibt aber auch anderen Faktoren, die eine Rolle spielen, wie der Einfluss des Lehrers und der Familie (Unterstützung von den Eltern, gutes familiäres Umfeld). Leider existiert keine universelle Unterrichtsmethode, weil jeder Schüler einen anderen Umgang und eine unterschiedliche Bewertungsweise erfordert. Was bei einem Schüler funktioniert, kann für einen anderen mit derselben Diagnose ungeeignet sein.

7. Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien kann man als Lernen des Lernens bezeichnen, d. h. es geht darum, wie der Schüler neue Kenntnisse und Informationen erwirbt. Zuerst lernen die Schüler ihre Gefühle auszudrücken (das ist mir gelungen/ nicht gelungen), später suchen sie nach den Ursachen ihrer Misserfolge. Dieses Verfahren aktiviert den Schüler und baut Spannungen ab.⁵⁹

2.3.1 Konkrete Hilfestellungen für die DeutschlehrerInnen

Lesen

Der Lehrer sollte die Schüler im sog. Skimming, dem Globalen Lesen, unterstützen. Das Lesen bekannter, sich wiederholender Wörter erlaubt den Schülern die Hauptgedanken des Textes leichter zu begreifen. Bei diesem Typ des Lesens können die Schüler Freude am Lesen erleben, was ihre Motivation erhöht. Beim Scanning oder detaillierten Lesen suchen die Schüler konkrete Informationen und Details im Text, was für sie sehr anspruchsvoll ist und oft zu einem Versagen führt. Diese negativen Erfahrungen entmutigen sie. Die beiden Lesetechniken sollten in einem ausgewogenen Verhältnis genutzt und entwickelt werden. Die Texte sollten zuerst kurz und einfach sein, wobei sich einzelne Wörter oft wiederholen. Die Schrift sollte vergrößert und der Text übersichtlich in Absätze gegliedert sein. Dyslektiker lassen sich sehr leicht mit nur einem Blick auf einen langen Text mit kleinen Buchstaben demotivieren. Eine interessante Feststellung ist, dass den Dyslektikern ein hellgelber Hintergrund beim Lesen hilft.⁶⁰

Tipps:

- Verbindung von global gelesenen Wörtern mit Bildern
- Heraussuchen dieser Wörter im Text
- Unterstreichung der bekannten oder unbekanntem Wörter
- Unterstreichung von Substantiven, Verben
- kollektives Lesen, Lesen in Gruppen oder Paaren (ermöglicht dem Schüler das Lesen zu üben und seine Stimme zu hören ohne Angst vor dem Versagen beim individuellen Lesen)
- Eingliederung von Höraufnahmen vor dem Lesen (Lesen mit gleichzeitiger Wahrnehmung des Textes aus der Aufnahme) u. a.⁶¹

⁵⁹ vgl. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html>> (zit. 20. 12. 2015)

⁶⁰ vgl. <http://neft.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf> S. 28 (zit. 22. 12. 2015)

⁶¹ vgl. <http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/VPU_a_vyuka_cizich_jazyku.aspx> (zit. 23. 12. 2015)

Schreiben

Das Nachschreiben eines Wortes ohne es zu lesen und zu verstehen ist nur das bloße Abschreiben seiner Form, was durch Schwierigkeiten in der Sehperzeption und der Aufmerksamkeitskonzentration erschwert wird. Wenn das Kind die Bedeutung des Wortes nicht versteht, sollte es nicht ganze Texte von der Tafel oder aus dem Lehrbuch abschreiben. Bei einer Kombination der Lernstörungen (Dyslexie mit Dysgraphie und Dysorthographie) hat es keinen Sinn, den Schüler die Wörter, die er nicht lesen kann, abschreiben zu lassen. Auch wenn er die Form nachahmt, kann er doch die selbst geschriebenen Wörter nicht lesen.⁶² Mit der Methode *Look, cover, write and check routine* eignet sich der Schüler die Rechtschreibung an, ohne die Grundlagen der deutschen Phonetik und Grammatik zu kennen. Dieses Verfahren nutzt das optische und kinästhetische Gedächtnis aus und sollte zuerst mit Hilfe des Lehrers eingeübt werden, im Folgenden schaffen es die Schüler dann selbstständig in ihrem Tempo.⁶³

- das Wort anschauen (Sehwahrnehmung)
- das Wort mehrmals aussprechen (ein Bild kann die Benennung unterstützen)
- das Wort buchstabierend aufsagen (Hörvermögen, Sehvermögen)
- mit geschlossenen Augen das Wort mit der Hand in die Luft schreiben
- das Wort auf den Rücken des Mitschülers schreiben (Bewegung, Berührung)
- das Wort noch einmal lesen und es dann bedecken
- das Wort ins Heft schreiben
- Lesen des Wortes und Vergleich mit der Vorlage
- bei einem Fehler wird das ganze Verfahren wiederholt

Das Schreiben eines kohärenten Textes ist für Legastheniker eine fast nicht zu bewältigende Aufgabe, falls dies nicht intensiv geübt wird. Aufgaben, wo sie isolierte Wörter in Sätze mit richtiger Wortfolge einfügen oder Wörter und Wortverbindungen erweitern sollen (*meine Mutter, meine Mutter heißt Katrin, meine Mutter arbeitet als Verkäuferin*), sind eher geeignet.⁶⁴

Grammatik

Die Grammatik sollte als ein Mittel, nicht als ein Ziel wahrgenommen werden.⁶⁵ Weil von den betroffenen Schülern meist auch die Grammatik der Muttersprache nicht beherrscht wird, ist es unmöglich die grammatischen Regeln aus der Muttersprache zu

⁶² vgl. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html/>> (zit. 23. 12. 2015)

⁶³ vgl. Pechancová, Smrčková: Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny, 1998, S. 21

⁶⁴ vgl. <http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/VPU_a_vyuka_cizich_jazyku.aspx> (zit. 23. 12. 2015)

⁶⁵ vgl. Janíková, Bartoňová: Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 2004, S. 26

deduzieren und auf die Fremdsprache anzuwenden.⁶⁶ Bei der Erklärung von grammatischen Regeln ist zu empfehlen die induktive Methode zu benutzen, d. h. mit einem Beispiel zu beginnen und die Regel später daran zu erklären. Der Lehrer muss den Dyslektikern die Regeln öfter erklären und wiederholen. Außerdem muss die Grammatik in einem sinnvollen Kontext präsentiert und anschließend in verschiedenen Formen von Übungen und Situationen verwendet werden. Visualisierung und die Anwendung des multisensoriellen Prinzips stellen auch eine große Hilfe dar.⁶⁷ Den Schülern sollten grammatische Übersichten zur Verfügung stehen, in denen sich die einzelnen Wortarten und Artikel farblich unterscheiden. Manche Übersichten können von den Schülern oder ihren Eltern selbst hergestellt werden. Sie bieten visuelle Unterstützung und Kontrolle, Sicherheit, ein System und helfen sich den Lehrstoff besser zu merken. Die Orientierung in den Übersichten muss geübt werden. Die Schüler benutzen die Übersichten so lange, bis die Kenntnisse nicht völlig automatisiert werden und bis sie selbst das Gefühl haben, dass sie die Übersichten nicht mehr brauchen. Das Selbstbewusstsein der Schüler wird so gestärkt und sie werden motiviert. Wenn sie etwas vergessen, werden sie nicht bestraft, sie können sich die Regeln ansehen. Die Übersichten dienen auch der Selbstkontrolle.⁶⁸

Wortschatz

Bei der Aneignung des Wortschatzes kann ebenfalls das multisensorielle Prinzip angewendet werden. Für die Schüler ist der Einsatz von Pantomime, Rhythmik, Gestik oder mit Bewegung verbundener Lieder passend. Den Dyslektikern hilft es, sich die Wörter visuell mit authentischen Gegenständen zu verknüpfen. Man benutzt im Unterricht anschauliche Hilfsmittel wie Bildkarten, Memory oder Bilderwörterbücher. Die Schüler können den Wörtern Definitionen zuordnen, Antonyme oder Synonyme suchen, ein Bild malen anhand mündlicher Anweisungen, aus Buchstaben Wörter bilden, Gegenstände definieren (Kategorie, Funktion, Beschreibung), neue Wörter in Wortverbindungen oder Sätze einfügen, ein Wort bestimmen, das nicht in die Reihe passt, u. a.⁶⁹

Aussprache

Die eingeschränkte Fähigkeit, die deutschen Wörter richtig auszusprechen, hängt mit der Hörperzeption und mit den Artikulationsschwierigkeiten zusammen. Die korrekte

⁶⁶ vgl. <http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/VPU_a_vyuka_cizich_jazyku.aspx> (zit. 25. 12. 2015)

⁶⁷ vgl. Bartoňová: Kapitoly ze specifických poruch učení I., 2005, S. 111

⁶⁸ vgl. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html>> (zit. 25. 12. 2015)

⁶⁹ vgl. Bartoňová: Kapitoly ze specifických poruch učení I., 2005, S. 107 f.

Aussprache mit dem entsprechenden Tempo, Akzent (Betonung) und der Intonation (Melodie) ist sehr wichtig im Fremdsprachenunterricht. Die Dyslektiker müssen die Ausdrücke zunächst viele Male hören, dann mit dem Lehrer bzw. den Mitschülern oder als ganze Klasse nachsprechen. Die Fehler sollten nicht betont werden, besser ist es, die Wörter mehrmals richtig zu wiederholen, damit kann die Furcht der Schüler vor Spott abgebaut werden. Es ist zu empfehlen, die zusammengesetzten Wörter oder schwierigeren Phrasen zuerst silbenweise auszusprechen. Bis die Aussprache nicht richtig ist, geht man nicht zu einer anderen Aufgabe über.⁷⁰

Hören

Zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts ist es nützlich, beim Zuhören einzelne Laute zu identifizieren und sich bei der Einübung der Aussprache auf die distinktive Funktion der Laute zu konzentrieren. Diese distinktive (unterscheidende) Funktion hat einen großen Einfluss auf das richtige Verständnis der gesprochenen Sprache. Bei einem anspruchsvollen Zuhören wird zuerst das globale Verstehen trainiert, d. h. der Schüler erfasst die Hauptgedanken. Das selektive Verständnis wird allmählich trainiert. Diese Aufgabe ist für die Dyslektiker anstrengend, es muss ihnen genügend Zeit und Gelegenheit für die Einübung dieser Fertigkeit zur Verfügung gestellt werden.⁷¹

Sprechen

Es wird bevorzugt, den Unterricht auf Deutsch zu halten, weil dies hilft, eine direkte Verbindung zwischen der Situation und dem Ausdruck zu schaffen. Die Schüler lernen ohne das verbindende Element, die tschechische Sprache, in der Fremdsprache zu denken. In schwierigeren Situationen kann man für ein besseres Verständnis die nonverbalen Verständigungsmittel benutzen (Bewegungen, Zeigen).⁷²

2.3.2 Wo und womit kann die Sprachanimation helfen

Die Sprachanimation kann für die Dyslektiker eine unterhaltsame Unterrichtsmethode zum Erlernen der Fremdsprache und zur Vertiefung und Wiederholung der erworbenen Kenntnisse darstellen. Sie ist dank der spielerischen Art und Weise des Lernens für solche Schüler sehr geeignet, weil sie weder mit Stress noch mit

⁷⁰ vgl. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html/>> (zit. 27. 12. 2015)

⁷¹ vgl. <http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf> S. 29 f. (zit. 27. 12. 2015)

⁷² vgl. <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html/>> (zit. 27. 12. 2015)

Langweile verbunden ist. Sie unterstützt die Schüler in ihrer Kreativität und motiviert sie zum weiteren Lernen.

Die Legastheniker nehmen mehr auf, wenn Bewegungen, authentische Gegenstände, Bilder, Pantomime oder Gestik eingegliedert werden und darauf ist die Sprachanimation aufgebaut. Sehr wichtig ist es, dass sich Schüler mit Lernstörungen im Unterricht wohl fühlen. Die Sprachanimation schafft eine angenehme, ungezwungene Atmosphäre. Mit der Sprachanimation haben die Schüler Spaß am Unterricht, sie lernen zu kooperieren, wenn sie in Gruppen oder Paaren arbeiten müssen. Ein Vorteil für die Legastheniker ist es, dass sie nicht allein vor einer Aufgabe stehen. Sie können mit den Mitschülern zusammenarbeiten und sich untereinander beraten. Die Legastheniker werden also nicht aus dem Kollektiv ausgegliedert. Im üblichen Unterricht arbeiten die Dyslektiker oft allein, damit sie Ruhe für die Bearbeitung der Aufgabe haben, sie bekommen mehr Zeit und der Lehrer ist, wenn nötig, bereit zu helfen. Das kann aber dazu führen, dass die Mitschüler solche Kinder anders wahrnehmen und es kann für sie dann schwierig sein, sich in das Kollektiv einzugliedern. Anderer Vorteil vor allem für die Dysorthographiker ist, dass die Sprachanimation nicht so viel auf der Grammatik basiert.

Schüler mit Lernstörungen bleiben nicht lang bei einer Aktivität, sie beginnen sich nach kurzer Zeit zu langweilen, deshalb ist ein stereotypischer Ablauf der Unterrichtsstunde für sie nicht geeignet. Die Aktivitäten sollten sich häufig abwechseln und es empfiehlt sich, Bewegung in den Unterricht zu integrieren. Bei der Sprachanimation kann das Lernen bei den Schülern bewusst, aber auch unbewusst ablaufen. Die Schüler sind sich nicht bewusst, dass sie beim Spielen auch etwas lernen können. Sie erleben dabei dass das Lernen nicht schlecht und eintönig sein muss.

Der Lehrer wird während des Unterrichts zu einem Sprachanimateur. Er wählt passende Spiele, Übungen und Aktivitäten, er muss die Sprachanimation so gestalten, dass die spielerischen Aktivitäten nicht nur den Abbau der Barrieren, sondern auch den Spracherwerb und die Systematisierung des Erlernten unterstützen. Er passt alle Aktivitäten der jeweiligen Gruppe an. Das heißt, dass er die Aktivitäten so modifiziert, dass sie auch den Bedürfnissen der Legastheniker entsprechen. Sowohl bei einem Animateur als auch bei einem Lehrer ist es wichtig, dass er selbst kreativ ist und dass er gleichzeitig auch die Kreativität der Teilnehmer bzw. der Schüler anzuregen vermag. Er ist ein ausgebildeter Spezialist und deswegen in der Lage, die Methoden und Modifizierungen in der Sprachanimation bewusst zu nutzen.

Die Sprachanimation kann in beliebigen Teilen des Unterrichts mit unterschiedlichem Ziel eingesetzt werden. Man kann sie etwa zu Beginn der Stunde als Warming-up benutzen, mit der Absicht die Schüler zu aktivieren und die richtige Atmosphäre für den Fremdsprachenunterricht einzuleiten. Im Laufe der Stunde kann sie zur Wiederholung des Lehrstoffes der vorigen Stunde oder zum Üben der neuen Grammatik oder des neuen Wortschatzes dienen. Sie kann auch gut als eine unterhaltsamere Form der Hausaufgabenkontrolle fungieren. Nicht zuletzt ist sie am Ende des Unterrichts zur Wiederholung dessen, was die Schüler in der Stunde gelernt haben, einsetzbar. Mit dieser Methode ist es möglich alle Fertigkeiten, d. h. Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören zu üben.

3 PRAKTISCHER TEIL

3.1 Was und wer wurde untersucht

Im praktischen Teil werden die Ergebnisse der für die Zwecke dieser Arbeit realisierten Untersuchung, die mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt wurde, vorgestellt und kommentiert. Dem Fragebogen liegen Fragen zu häufigen Problemen der Legastheniker im Deutschunterricht und Anpassungsweisen des Unterrichts an die Bedürfnisse solcher Schüler zur Grunde. Außerdem untersucht der Fragebogen, inwieweit die Lehrer die Sprachanimation kennen, ob sie diese Methode verwenden und nicht zuletzt ob sie denken, dass diese Methode einen Beitrag zum Erwerb der Fremdsprache leisten könnte. Die Untersuchung wurde an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien in Pilsen durchgeführt. Es wurden fünfundzwanzig Grundschulen, zwölf Mittelschulen und sechs Gymnasien angesprochen. Das Verzeichnis der angesprochenen Schulen befindet sich im Anhang. Es gab folgende Gründe, warum einige Schulen den Fragebogen nicht ausgefüllt haben: Zwei Grundschulen wollten sich an der Umfrage nicht beteiligen, andere Schulen werden von vielen Legasthenikern besucht, aber Deutsch wird an der Schule nicht unterrichtet und viele haben geantwortet, dass sie solche Schüler nicht im Deutschunterricht haben. Leider gab es auch einige Schulen, von denen ich keine Rückmeldung bekommen habe (vor allem von den Mittelschulen). An der Befragung haben letztendlich neunzehn Lehrer aus zwölf Grundschulen, fünf Lehrer von fünf unterschiedlichen Mittelschulen und drei Gymnasiallehrer aus zwei Gymnasien teilgenommen. Obwohl es sich um keine große Menge von Exemplaren handelt, hat auch die Information über das Fehlen von Legasthenikern an den Schulen ihren Aussagewert. Es wurde vorausgesetzt, dass die Mehrheit der Legastheniker an den Grundschulen anzutreffen ist, was nach der Befragung auf Grund der unzureichenden Daten über die Mittelschulen nicht genau gemessen werden kann. Den gewonnenen Aussagen der Lehrer nach scheint es aber, dass es an den Gymnasien und Mittelschulen tatsächlich nicht so viele Schüler mit solchen Lernstörungen gibt. Der Grund dafür ist, dass diese Störungen bei Schülern meist schon in der Grundschule festgestellt werden und sofort damit begonnen wird, diese Störungen abzubauen oder zu kompensieren. Die Schüler erfahren, wie sie am effektivsten lernen und was ihnen beim Lernen hilft. Die systematische Arbeit und Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse solcher Schüler macht einen großen Unterschied aus. Die Schüler treten die Mittelschule oder das Gymnasium damit an, dass bei ihnen die Störungen schon zum großen Teil abgebaut wurden oder dass sie mit diesen

Störungen so arbeiten können, dass sie keine Anpassung und keinen Nachweis aus der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle brauchen. Sie haben noch einige Probleme im Unterricht, aber wenn die Lehrer erkennen, dass die Schüler die für Legastheniker typischen Probleme haben, und sehen, dass die Schüler sich wirklich bemühen, sind sie bereit zu helfen und Zugeständnisse zu machen, obwohl die Schüler keine weiteren diagnostischen Untersuchungen absolviert haben. Natürlich gibt es aber noch die Minderheit der Schüler, die auch an der Mittelschule oder am Gymnasium noch über einen Nachweis der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle verfügen.

3.2 Untersuchungsmethode und Aufbau der Fragebogen

Die Untersuchung wurde mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt. Diese Methode wurde auf Grund der Zeitökonomie gewählt. Der Fragebogen wurde so gestaltet, dass sein Ausfüllen nicht viel Zeit in Anspruch nimmt. Er besteht aus Fragen, zu denen jeweils verschiedene Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen angeboten werden. Die Lehrer hatten darüber hinaus die Möglichkeit noch weitere eigene Bemerkungen anzuführen. Im Voraus wurden die Teilnehmer/innen gefragt, ob sie die persönliche Zustellung des Fragebogens oder die Übermittlung des Fragebogens per E-Mail bevorzugen. Die Mehrheit der Fragebögen wurde per E-Mail verschickt. Alle zurück erhaltenen Fragebögen wurden ausgewertet, da keiner falsch ausgefüllt worden war.

Der Fragebogen gliedert sich in fünf Teile. Im ersten Teil werden Fragen zur durchschnittlichen Anzahl der Legastheniker in der Klasse und nach den jeweiligen Störungen der Schüler gestellt. Danach folgen Fragen zu jeder einzelnen Störung in folgender Reihenfolge: Dyslexie (Teil 2), Dysorthographie (Teil 3) und Dysgraphie (Teil 4). Die Lehrer, die z. B. nur die Schüler mit Dyslexie unterrichten, haben nur die Fragen ergänzt, die zur Dyslexie gehören. Die Fragen zu jeder Störung sind gleich, jedoch sind die Antwortmöglichkeiten jeweils unterschiedlich. Sie befassen sich mit den größten Problemen der Legastheniker im Deutschunterricht, mit den Aktivitäten, die für sie problematisch sind und mit der Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schüler. Den letzten Teil bilden die Fragen zur Sprachanimation, wobei es darum geht, ob die Lehrer schon von dieser Methode gehört haben, ob sie sie im Deutschunterricht verwenden und ob sie der Meinung sind, dass die Sprachanimation den Legasthenikern helfen könnte.

Mithilfe von Tabellen wurden die Ergebnisse jeder Frage dargestellt. Die Ergebnisse aus den drei Schultypen wurden nebeneinander gesetzt, so dass man die Unterschiede

übersichtlich ablesen kann. Einige Ergebnisse wurden mithilfe von Diagrammen präsentiert. Sowohl in den Tabellen als auch in den Abbildungen wurden immer zwei Werte angeführt: die Anzahl der Antworten und ihre Häufigkeit in Prozenten. Wenn jemand die Möglichkeit genutzt hat, seine eigene Bemerkung zu schreiben, sind diese unter den Tabellen festgehalten. Der Fragebogen wurde auf Tschechisch ausgearbeitet, zum Zwecke der Darstellung im praktischen Teil wurden jedoch die Fragen und Antworten ins Deutsche übersetzt.

3.3 Kritische Datenanalyse

Frage N. 1

An den Antworten auf die erste Frage „Wie viele Schüler mit Lernstörungen haben Sie durchschnittlich in den Deutschstunden?“ kann man sehr gut erkennen, wie die Lernstörungen Dysgraphie, Dysortographie und Dysgraphie an den einzelnen Schultypen in unterschiedlicher Häufigkeit auftreten. Die Lehrer der Grundschulen geben an, dass sie zwischen einen und fünf Legasthenikern in einer Klasse haben. Die Angaben fünf und sechs kommen einzeln nicht vor. Wenn man sich bewusst wird, dass es sich hinsichtlich der Frage um die durchschnittliche Zahl der Legastheniker in einer Klasse handelt, ist das sehr viel. Der Durchschnitt aller Zahlen wäre mehr als drei (konkret 3,3). An den Mittelschulen gibt es durchschnittlich drei Schüler mit Lernstörungen. An den Gymnasien kommen die Ergebnisse eins, eins bis zwei bzw. zwei vor, was einen Durchschnitt von 1,5 ergibt. Obwohl nur eine kleine Menge an Befragten zur Verfügung stand, lässt sich doch ablesen, dass an den Grundschulen wirklich die höchste Anzahl an Kindern mit Lernstörungen zu finden ist. Im Gegensatz dazu gibt es an den Gymnasien entweder nur eine geringe Anzahl Legastheniker oder gar keine. Aus den sechs angesprochenen Gymnasien haben vier keine Schüler mit Lernstörungen im Fremdsprachenunterricht.

Frage N. 2

Wie viele Schüler mit diesen Lernstörungen unterrichten Sie? Geben Sie die jeweilige Anzahl zu jeder Störung an.

Relation der Vertretung einzelner Lernstörungen

Grundschulen

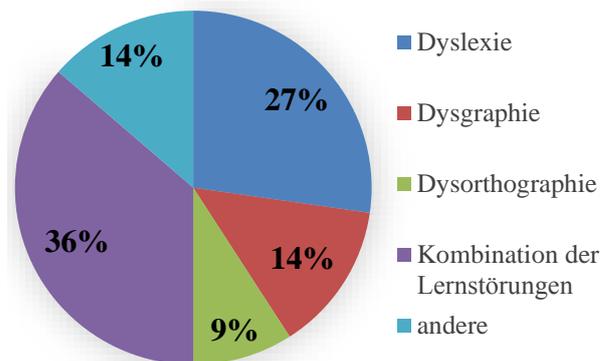


Abb. 1: Lernstörungen an Grundschulen

Andere: ADHD (LMD), Dysphasie, Autismus

Gymnasien

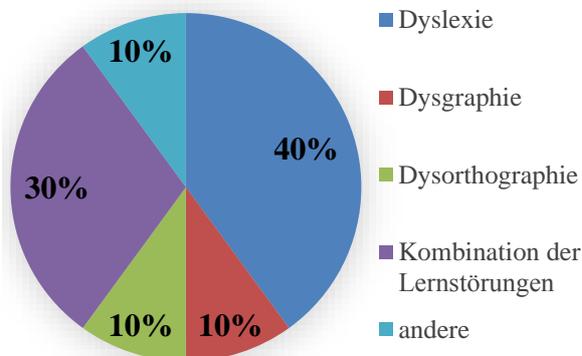


Abb. 2: Lernstörungen an Gymnasien

Mittelschulen

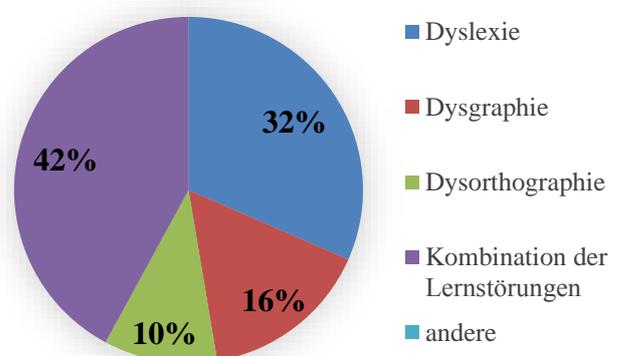


Abb. 3: Lernstörungen an Mittelschulen

Andere: unbestimmte Lateralität, gekreuzte Lateralität

Aus der graphischen Darstellung der Ergebnisse kann man erkennen, dass an den Grundschulen und Mittelschulen die Lernstörungen meist in verschiedenen Kombinationen vorkommen. Als zweithäufigste Lernstörung wurde Dyslexie genannt. Ausgeprägte Dysgraphie und Dysorthographie sind in kleinerem Maß vertreten, wobei bei diesen zwei sowohl an den Grundschulen als auch an den Mittelschulen Dysgraphie überwiegt. Der Grund dafür könnte sein, dass Dysorthographie meist in Kombination mit Dyslexie auftritt, was schon im theoretischen Teil beschrieben wurde. Aus den Diagrammen geht hervor,

dass im Gegensatz zu den anderen Schultypen an den Gymnasien Dyslexie an erster Stelle steht. Kombinationen der Lernstörungen kommen wieder häufiger vor als ausgeprägte Dysgraphie oder Dysorthographie. Der Anteil beider Lernstörungen beträgt nur zehn Prozent. Einige Lehrer haben noch andere Störungen angegeben wie ADHD (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung), Dysphasie (Sprachenentwicklungsstörung) oder Autismus (Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsstörung) an den Grundschulen und unbestimmte oder gekreuzte Lateralität an den Gymnasien. Diese Störungen zählen jedoch nicht zu den Lernstörungen, die für diese Arbeit relevant sind. Die Antwortmöglichkeit „andere“ wurde hinzugefügt, um weitere Störungen zu benennen, die im Lernprozess auftreten.

DYSLEXIE

Frage N. 3

Womit haben die Dyslektiker im Deutschunterricht die größten Probleme?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
Instruktionsverständnis	4 (9%)	1 (20%)	1 (6%)
Textverständnis	11 (24%)	0	4 (27%)
Lernen aus den geschriebenen Texten	8 (17%)	1 (20%)	2 (13%)
Scheu vor dem lauten Lesen	8 (17%)	1 (20%)	4 (27%)
Lesen des Textes	15 (33%)	2 (40%)	4 (27%)

Tabelle 1: Probleme (Dyslexie)

Die erste Tabelle gibt Auskunft über die größten Schwierigkeiten der Dyslektiker. Man kann erkennen, dass sich die Hauptprobleme aus dem Lesen von Texten ergeben, was vorausgesetzt wurde. Wie schon im theoretischen Teil erklärt wurde, handelt es sich um ein typisches Kennzeichen dieser Lernstörung. An zweiter Stelle steht das Begreifen des Textinhaltes. Eine mögliche Ursache besteht darin, dass die Schüler sich zu sehr auf das richtige Lesen der Wörter und die Dekodierung des Lautaufbaus konzentrieren, sodass ihnen der Inhalt entgeht. Überraschend ist, dass kein Gymnasiallehrer diese Möglichkeit angekreuzt hat. Man kann daraus aber keine weitreichenden Schlussfolgerungen ziehen, weil die Anzahl der befragten Lehrer aus Gymnasien und Mittelschulen zu niedrig ist. Die Scheu vor dem lauten Lesen wurde als weitere Beeinträchtigung im Unterricht bezeichnet. Das ist daher verständlich, da die Schüler beim Lesen oft Fehler machen und ihr Tempo langsam ist. Manche Dyslektiker denken sich in der Bemühung um schnelleres Lesen

Wörter hinzu. Überdies sind die Schüler in einem Alter, in dem sie vor den Anderen nicht ihr Gesicht verlieren wollen. Zu erwähnen ist noch, dass das Lernen aus geschriebenen Texten den Schülern große Anstrengungen verlangt, das Instruktionsverständnis hingegen nicht so problematisch erscheint.

Frage N. 4

Welche Tätigkeiten sind für sie (Dyslektiker) problematisch?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
Lesen	15 (25%)	2 (50%)	5 (23%)
Schreiben der Großbuchstaben	8 (14%)	0	3 (15%)
Aneignung des Wortschatzes	7 (12%)	0	5 (25%)
Lautaufbau des Wortes	5 (8%)	1 (25%)	3 (14%)
Verwechslung und Auslassung der Buchstaben	17 (29%)	1 (25%)	4 (18%)
Wortstellung im Satz	6 (10%)	0	2 (9%)

Tabelle 2: Problematische Tätigkeiten (Dyslexie)

Andere:

- Bestimmung des Artikels

Die vierte Frage soll die konkreten Tätigkeiten, die den Dyslektikern Probleme machen, aufdecken. Von den aufgelisteten Tätigkeiten wurden das Verwechseln und Auslassen von Buchstaben als die problematischste bezeichnet. Gleich danach folgt das Lesen, das auch eine markant höhere Zahl im Vergleich zu den anderen Tätigkeiten aufweist. Die Dyslektiker vergessen oft nicht nur die grammatischen Regeln, sondern auch die Rechtschreibregeln, wie das Schreiben der Großbuchstaben bei den Substantiven, welches den dritten Platz belegt. Die Unfähigkeit der Dyslektiker sich den Wortschatz anzueignen, wird zu einem großen Problem im Fremdsprachenunterricht. Die Dyslektiker besitzen meistens zwar ein gutes mechanisches Gedächtnis, das aber nur kurzzeitig funktioniert. Die Probleme mit dem Lautaufbau der Wörter, die eine der letzten Stellen bei der Problembewertung einnehmen, können auch zur Verwechslung und Auslassung von Buchstaben führen, was von der Mehrheit der Befragten als Hauptproblem bezeichnet wurde. Bei der Wortstellung im Satz und bei der Bestimmung des Artikels der Substantive kann sich die interlinguale Interferenz negativ auswirken. Weil die Dyslektiker sich die Regeln nicht merken können, wenden sie im Deutschen die Regeln an, die für das Tschechische gelten.

Frage N. 5

Wie passen Sie ihnen den Unterricht an?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
gleiche Aufgabe + mehr Zeit	12 (12%)	2 (20%)	4 (15%)
gekürzte Aufgabe + gleiche Zeit	7 (7%)	0	1 (4%)
ganz unterschiedliche Aufgabe	3 (3%)	0	0
Bevorzugung der mündlichen Prüfung	10 (10%)	1 (1%)	5 (19%)
Vergrößerung der Texte	3 (3%)	0	0
Grammatikübersichten zur Verfügung stellen	7 (7%)	0	2 (8%)
Kontrolle des Textverständnisses	9 (9%)	1 (1%)	4 (15%)
Betrachtung der Fehler gleicher Art als einen Fehler	7 (7%)	2 (2%)	0
Ergänzungsübungen aufgeben	5 (5%)	0	3 (12%)
Beschränkung des lauten Lesens	10 (10%)	2 (20%)	3 (12%)
Stichwortartige Notizen zur Verfügung stellen	1 (1%)	0	0
audiovisuelle Unterstützung zur Verfügung stellen	4 (4%)	0	0
Korrektur mit grüner Farbe	4 (4%)	0	0
Toleranz der phonetisch geschriebenen Wörter	15 (15%)	1 (10%)	4 (15%)
keine Anpassung	3 (3%)	0	0

Tabelle 3: Anpassung (Dyslexie)

Andere:

- eigene Präsentationen in Powerpoint
- gemeinsames Lesen mit dem Lehrer
- Tabellen mit ähnlichen Wörtern als Aufwärmen vor dem Lesen
- Aufwärmen mit Suchen nach Buchstaben/Wörtern/Sätzen/Absätzen – rechts/links

Orientierung

- Ergänzungsübungen am Computer
- Wiederholung und Zusammenfassung der Aufgabe
- mündliche Zusammenfassung des Textinhaltes

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Grundschullehrer den Dyslektikern sehr entgegenkommen und den Unterricht nach deren Bedürfnissen modifizieren. An den Gymnasien und Mittelschulen ist dies wahrscheinlich nicht mehr in dem Maße nötig, weil die Probleme zum großen Teil schon an der Grundschule ausgeglichen wurden. Damit hängt auch die geringe Anzahl der Legastheniker an den Gymnasien und Mittelschulen zusammen. Die meisten Befragten tolerieren die phonetisch geschriebenen Wörter und geben den Schülern mit Dyslexie die gleichen Aufgaben oder Tests wie den anderen. Diese Schüler bekommen jedoch mehr Zeit für die Ausarbeitung. Einige Lehrer haben sowohl die Variante „gleiche Aufgabe + mehr Zeit“ als auch „gekürzte Aufgabe + gleiche Zeit“ angekreuzt, da sie zwischen diesen beiden Varianten je nach Aufgabentyp und Situation wählen. Dagegen wurde die Antwort „ganz unterschiedliche Aufgabe“ von nur wenigen Befragten markiert, da es pädagogisch wahrscheinlich bevorzugt wird, eine Aufgabe für alle zu stellen, da dies objektiver erscheint. Die Verkürzung der Aufgabe oder mehr Zeit für deren Ausarbeitung stellt jedoch eine notwendige Anpassung dar, da die Dyslektiker wegen ihrer Beeinträchtigung langsamer arbeiten. Hervorzuheben ist noch, dass die Lehrer das laute Lesen dieser Schüler beschränken und sie lieber mündlich prüfen. Wichtig ist den Befragten zufolge auch das Textverständnis zu überprüfen. Die Lehrer bemühen sich diesen Schülern mit Hilfe stichwortartiger Notizen, Grammatikübersichten oder audiovisueller Unterstützung das Lernen zu erleichtern. Einige Lehrer haben die Möglichkeit genutzt, bei der Antwort „andere“ weitere Anpassung aufzuschreiben und teilten ihre eigenen Methoden mit (s.o.).

DYSORTHOGRAPHIE

Frage N. 6

Womit haben die Dysorthographiker im Deutschunterricht die größten Probleme?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
Unfähigkeit die gelernten grammatischen Regeln in die geschriebene Form zu setzen	9 (25%)	1 (33,3%)	3 (25%)
Probleme mit Notizen	10 (28%)	1 (33,3%)	4 (34%)
Rechtschreibfehler	15 (42%)	1 (33,3%)	5 (41%)

Tabelle 4: Probleme (Dysorthographie)

Andere:

- schlechte Orientierung auf dem Papier
- der Schüler ist nicht in der Lage seine eigenen Fehler zu finden

Das größte Problem bei den Dysorthographikern stellen die Rechtschreibfehler dar, d. h. das Auslassen von Wörtern, das Zusammenschreiben der Wörter, die Verwechslung ähnlich klingender Buchstaben, das Vertauschen von Buchstaben innerhalb der Wörter, das Auslassen von Kommas u. a. Außerdem treten Probleme mit den Notizen und mit der Umsetzung der grammatischen Regeln in der schriftlichen Form auf. Die Lehrer haben noch eine schlechte Orientierung auf dem Papier hinzugefügt, was eher für die Dysgraphie charakteristisch ist, aber wie schon oben erwähnt wurde, sind die Störungen meist miteinander verbunden und das, was der Dysgraphie zugeschrieben wird, kann auch den Dysorthographikern Schwierigkeiten bereiten. Die Befragten haben weiterhin die Unfähigkeit dieser Schüler erwähnt, die eigenen Fehler zu finden und zu korrigieren.

Frage N. 7

Welche Tätigkeiten sind für sie problematisch?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
Schreiben der Großbuchstaben	12 (17%)	1 (12,5%)	4 (15%)
Wortstellung im Satz	5 (7%)	0	2 (8%)
Pluralformen	5 (7%)	0	2 (8%)
Umschreibung und Abschreibung	8 (11%)	1 (12,5%)	3 (11%)
Lautaufbau des Wortes	12 (17%)	1 (12,5%)	3 (11%)
Fallbestimmung bei Substantiven	4 (5%)	1 (12,5%)	2 (7%)
unregelmäßige Verben	4 (5%)	0	2 (7%)
Verwechslung und Auslassung der Buchstaben	11 (15%)	1 (12,5%)	4 (15%)
Artikel bei Substantiven	4 (6%)	1 (12,5%)	2 (7%)
adjektivische Endungen	3 (4%)	1 (12,5%)	2 (7%)
Diktat	3 (4%)	1 (12,5%)	1 (4%)

Tabelle 5: Problematische Tätigkeiten (Dysorthographie)

Andere:

- Probleme mit der Bildung der Fragen

Aus der Tabelle lässt sich ableiten, dass mit einem größeren Abstand zu den restlichen drei Tätigkeiten aus den Antwortmöglichkeiten (im Fall der Grundschulen) von den meisten Befragten als die problematischsten betrachtet wurden. Dies sind das Schreiben der Großbuchstaben, der Lautaufbau des Wortes und die Verwechslung und Auslassung der Buchstaben. Die Ergebnisse aus den Gymnasien und Mittelschulen weisen fast ausgeglichene Werte auf. Den vierten Platz belegen dann das Umschreiben und Abschreiben. Ein gewisses Problem können auch Pluralformen und Wortstellung im Satz darstellen. Es gibt noch weitere Schwierigkeiten, die aber nicht so oft auftauchen.

Frage N. 8

Wie passen Sie ihnen den Unterricht an?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
gleiche Aufgabe + mehr Zeit	9 (11%)	1 (20%)	2 (10%)
gekürzte Aufgabe + gleiche Zeit	5 (6%)	0	0
ganz unterschiedliche Aufgabe	2 (2%)	0	1 (5%)
tolerantere Bewertung der spezifischen Fehlerhäufigkeit	12 (15%)	1 (20%)	4 (20%)
häufigere Wiederholung der grammatischen Regeln	4 (5%)	0	2 (10%)
Betrachtung der Fehler gleicher Art als einen Fehler	7 (9%)	1 (20%)	1 (5%)
Toleranz der phonetisch geschriebenen Wörter	13 (16%)	1 (20%)	3 (15%)
Verwendung der authentischen Hilfsmittel	3 (4%)	0	2 (10%)
Möglichkeit ein misslungenes Diktat zu wiederholen	2 (3%)	0	1 (5%)
Rechtschreibung wird nicht bewertet	6 (8%)	0	0
Korrektur mit grüner Farbe	3 (4%)	0	0
Korrigieren mithilfe der Umschreibung	0	0	0
Bevorzugung der mündlichen Prüfung	10 (13%)	1 (20%)	4 (20%)
keine Anpassung	0	0	0

Tabelle 6: Anpassung (Dysorthographie)

Andere:

- sie schreiben weder Diktate noch Übersetzungen
- eigene Präsentation in PowerPoint
- Nachhilfestunden am Nachmittag

Die achte Frage konzentriert sich auf die Art und Weise, wie man den Dysorthographikern den Unterricht anpasst. Ähnlich wie bei den Dyslektikern machen die Lehrer Zugeständnisse in den folgenden Bereichen: Toleranz der phonetisch geschriebenen Wörter, tolerantere Bewertung der spezifischen Fehlerhäufigkeit und Bevorzugung der mündlichen Prüfung. Sie geben den Schülern mit Dysorthographie mehr Zeit für die Ausarbeitung derselben Aufgabe, die auch den anderen Mitschülern gestellt wurde. Eine Mehrheit der Befragten passt das Korrigieren so an, dass sie die Fehler gleicher Art, die mehrmals auftauchen, als einen Fehler betrachten. Es scheint überraschend, dass nur wenige Lehrer mit einem Stift anderer Farbe als rot korrigieren, was bei den Legasthenikern zu empfehlen ist. Die rote Farbe kann auf die Schüler aggressiv und bei einem häufigen Auftreten der Fehler demotivierend wirken. Niemand der Befragten

korrigiert mit Hilfe der richtigen Variante des fehlerhaften Wortes. Es hilft jedoch, wenn die Schüler das ganze Wort richtig geschrieben sehen. Auf diese Weise wird das Einprägen der Fehler beschränkt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass der Unterricht den Dysorthographikern in denselben Bereichen wie den Dyslektikern angepasst wird.

DYSGRAPHIE

Frage N. 9

Womit haben die Dysgraphiker im Deutschunterricht die größten Probleme?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
unleserliche Handschrift	12 (48%)	2 (50%)	5 (50%)
langames Schreiben	11 (44%)	2 (50%)	5 (50%)
keine Raumorientierung (schlechte Notizenaufteilung auf der Seite)	1 (4%)	0	0

Tabelle 7: Probleme (Dysgraphie)

Andere:

- Unfähigkeit des Schülers seine eigenen Notizen zu entschlüsseln

In der siebten Frage werden die größten Probleme der Dysgraphiker ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen ganz deutlich, dass fast alle Befragten eine unleserliche Handschrift und das langsame Schreiben als die Hauptprobleme ansehen. Schlechte Raumorientierung wurde im Gegensatz dazu nur von einem Lehrer gewählt. Ein Befragter gibt noch an, dass diese Schüler nicht in der Lage sind, ihre eigenen Notizen zu entschlüsseln.

Frage N. 10

Wie passen Sie ihnen den Unterricht an?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
gleiche Aufgabe + mehr Zeit	9 (20%)	2 (40%)	4 (28%)
gekürzte Aufgabe + gleiche Zeit	7 (15%)	0	0
ganz unterschiedliche Aufgabe	3 (6%)	0	1 (7%)
Toleranz der schlechte Qualität der Handschrift	11 (24%)	2 (40%)	4 (29%)
Druckschrift zu ermöglichen	10 (22%)	1 (20%)	4 (29%)
Ausarbeitung der Hausaufgaben/Aufsatzübungen am Computer tolerieren	4 (9%)	0	1 (7%)
keine Anpassung	0	0	0

Tabelle 8: Anpassung (Dysgraphie)

Andere:

- mündliche Prüfung
- Kopieren der Notizen (die Schüler kleben sie ins Heft ein)

Die zehnte Frage stellt fest, ob und wie die Lehrer den Dysgraphikern den Unterricht anpassen. Aus der Tabelle kann man ersehen, dass alle Befragten gewisse Zugeständnisse machen, was sehr positiv bewertet wird. Am häufigsten wird die schlechte Qualität der Handschrift toleriert. An zweiter Stelle folgt die Toleranz der Druckschrift. Die Ergebnisse zeigen, dass die Möglichkeit „gleiche Aufgabe + mehr Zeit“ wieder von mehr als der Hälfte der Befragten bevorzugt wurde. „Gekürzte Aufgabe + gleiche Zeit“ haben sieben von fünfzehn Grundschullehrern angekreuzt, an den Gymnasien und Mittelschulen hingegen hat dies niemand gewählt. Eine ganz unterschiedliche Aufgabe stellen sehr wenige Lehrer. Das Ausarbeiten der Hausaufgaben oder Schreiben von Aufsatzübungen am Computer belegt die vorletzte Stelle.

SPRACHANIMATION

Frage N. 11

Haben Sie schon von der Sprachanimation schon gehört?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
ja	11 (58%)	3 (100%)	4 (80%)
nein	8 (42%)	0	1 (20%)

Tabelle 9: Bekanntheit der Sprachanimation

Auf die Frage, ob die Lehrer schon von der Sprachanimation gehört haben, hat die Mehrheit von Befragten schon von dieser Lernform gehört. Von siebenundzwanzig Befragten kennen nur neun die Sprachanimation nicht. Das Verhältnis in Prozenten, wobei keine Einteilung nach Schultypen erfolgte, kann man unten sehen.

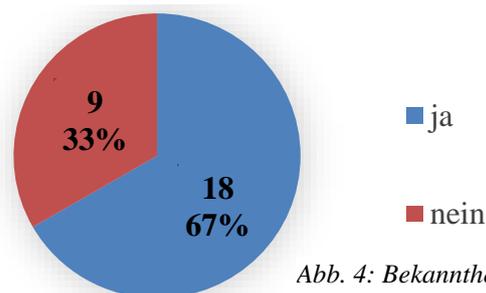


Abb. 4: Bekanntheit der Sprachanimation

Frage N. 12

Falls Sie schon von der Sprachanimation gehört haben, benutzen Sie diese Methode im Deutschunterricht?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
oft	1 (9%)	0	0
ab und zu	7 (64%)	3 (100%)	3 (75%)
nein	3 (27%)	0	1 (25%)

Tabelle 10: Verwendung der Sprachanimation

Die zwölfte Frage, die sich wieder auf die Sprachanimation bezieht, ist nur für solche Lehrer geeignet, die bei Frage Nr. 10 behauptet haben, dass sie schon von der Sprachanimation gehört haben. Aus der Tabelle geht hervor, dass die meisten Befragten ab und zu Aktivitäten aus der Sprachanimation in ihrem Unterricht einsetzen. Vier Lehrer nutzen sie im Unterricht gar nicht, wohingegen ein Grundschullehrer sie im Fremdsprachenunterricht oft einsetzt. Das Schaubild präsentiert die Ergebnisse in Prozenten, wobei nicht nach Schultyp unterschieden wurde.

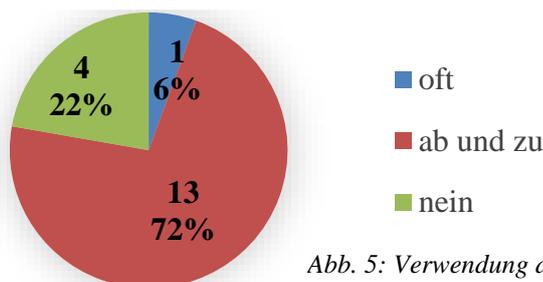


Abb. 5: Verwendung der Sprachanimation

Frage N. 13

Sind Sie der Meinung, dass die Sprachanimation den Schülern mit Lernstörungen im Fremdsprachenunterricht helfen könnte?

	Grundschulen	Gymnasien	Mittelschulen
ja	1 (9%)	0	0
eher ja	4 (36%)	1 (33%)	2 (50%)
vielleicht	5 (46%)	2 (67%)	2 (50%)
eher nein	1 (9%)	0	0
nein	0	0	0

Tabelle 11: Sprachanimation als Hilfe?

Diese Tabelle gibt Auskunft darüber, ob die Lehrer in der Sprachanimation eine Hilfe für die Legastheniker sehen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die meisten Befragten nicht sicher sind, ob diese Methode den Schülern mit Lernstörungen helfen könnte. Als zweithäufigste Antwort wurde die Möglichkeit „eher ja“ angekreuzt. Die Antworten „ja“ und „eher nein“ nehmen den dritten Platz ein. Niemand war der Meinung, dass die Sprachanimation im Fremdsprachenunterricht überhaupt keine Hilfe für Legastheniker darstellen kann. Das Diagramm unten zeigt die Daten in Prozenten an.

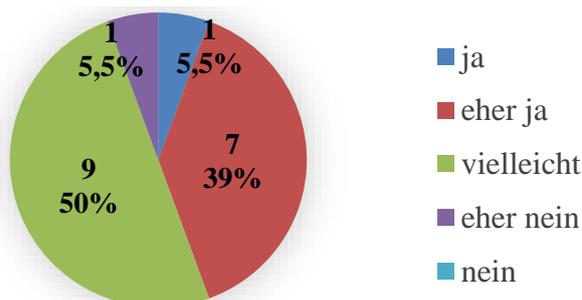


Abb. 6: Sprachanimation als Hilfe?

3.4 Konkrete Aktivitäten für den DaF- Unterricht

Die vorgeschlagenen Aktivitäten wurden für die Problembereiche der Legastheniker im Sprachunterricht konzipiert, die sich aus den Fragebögen als die problematischsten ergeben haben. Als Hauptschwierigkeiten im Sprachunterricht wurden bezeichnet: Lesen von Texten und deren Verständnis, Scheu vor dem lauten Lesen, Lautaufbau des Wortes (Verwecheln und Auslassen der Großbuchstaben), Rechtschreibung, Aneignung des Wortschatzes.

Die LehrerInnen können die Aktivitäten leicht modifizieren. Mit dem Abwandeln des Wortschatzbereiches oder des Textes können sie an ein gerade behandeltes Thema angepasst werden. Schwierigere Texte können die leichten ersetzen und umgekehrt. Weil diese Aktivitäten sehr variabel sind, können sie bei verschiedenen Sprachniveaus (A1 – B2) eingesetzt werden, man kann also keine konkrete Zielgruppe festlegen. Diese Aktivitäten können an Grundschulen, Gymnasien und Mittelschulen verwendet werden.

Die vorgeschlagenen Aktivitäten wurden auch in der Praxis ausprobiert. Sie wurden an einem Gymnasium während des Pflichtpraktikums eingesetzt. An diesem Gymnasium wird Deutsch von der Sekunda an als zweite Fremdsprache gelehrt. Die Schüler wählen zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch. Es wurde mir ermöglicht, die Aktivitäten in den Klassen 2. A (Sprachniveau A1), 4. A (Sprachniveau A2) und 7. A (Sprachniveau B1) des achtjährigen Studiums in den Deutschunterricht einzugliedern. In der Klasse 2. A war ein Dyslektiker, die Klasse 4. A besuchte ein Schüler, bei welchem Dyslexie und Dysortographie diagnostiziert wurden und in der Klasse 7. A war eine Schülerin, die einige für Dyslektiker typische Probleme hatte (vor allem mit dem langsamen Lesen und mit der Wahrnehmung des Inhaltes), bei der jedoch kein Zeugnis von der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle ausgestellt wurde. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Gymnasien allgemein und dieses Gymnasium besonders sehr wenig Schüler mit spezifischen Lernstörungen besuchen. Manche Schüler können leichte Schwierigkeiten aufweisen, haben sich aber nicht von der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle untersuchen lassen und besitzen deshalb kein psychologisches Gutachten. Nach jedem Entwurf einer Aktivität folgt ein Kommentar, wie diese Aktivität funktioniert hat und was noch verbessert werden sollte bzw. könnte.

1) KLATSCH IM RHYTHMUS

Diese Aktivität kann in einem beliebigen Unterrichtsabschnitt eingesetzt werden. Sie kann sehr gut als Warming-up verwendet werden. Mithilfe dieser Aktivität werden die Sprachfertigkeit und das Rhythmusgefühl entwickelt.

Ausgerichtet auf: die Entwicklung der Sprachfertigkeit, des Rhythmusgefühls, Konzentration im Unterricht, Hören

Sprachniveau: A2 (einfache Fragen zu einem allgemeinen Thema)

Anzahl der Teilnehmer: 4 – 10 (bei einer höheren Anzahl ist es schwer sich abzuwechseln)

Dauer: 10 min.

Material: kein zusätzliches Material nötig

Vorbereitung: Stühle im Kreis aufstellen

Durchführung:

Die Schüler und der Lehrer/die Lehrerin setzen sich auf die im Kreis aufgestellten Stühle. Der Lehrer/die Lehrerin zeigt den Schülern in welcher Art und Weise sie klatschen werden (z. B. in der Reihenfolge Schulter – Beine – Hände). Die Schüler üben eine Weile diesen Rhythmus, danach beginnt das Spiel. Alle klatschen im gleichen Rhythmus und der Lehrer/die Lehrerin stellt Fragen wie z.B.: *Was hast du gestern gemacht? Hast du Geschwister? Was ist dein Lieblingstier?* Die Fragen können beliebig gewählt werden oder sie können sich auf ein spezielles Thema beziehen. Der Lehrer/die Lehrerin kann die Schüler durch Blickkontakt oder mit den Namen aufrufen oder ihnen die Fragen der Reihe nach stellen. Es geht hier um das Einhalten des Rhythmus während der Kommunikation. Diese Aktivität kann auch in Form eines Wettbewerbs umgesetzt werden. Wer den Rhythmus während des Sprechens nicht halten kann, scheidet aus.

Diese Aktivität kann sehr anspruchsvoll sein, weil sich die Schüler auf viele Sachen gleichzeitig konzentrieren müssen – auf den Rhythmus, auf die Fragen und auf die passenden Antworten. Hierbei geht es um Spontanität, schnelle Reaktionen und das ständige Einhalten des Rhythmus.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Diese Aktivität wurde in der Klasse 2. A mit 15 Schülern ausprobiert. Diese lernen seit einem Jahr Deutsch, also mussten die Fragen sehr einfach sein. In dieser Klasse gab es nur einen Schüler, bei dem Dyslexie diagnostiziert wurde. Den Rhythmus zu halten machte

jedoch nicht nur dem Dyslektiker Probleme, sondern auch allen anderen. Der Rhythmus wurde zuerst kurz geübt. Das Thema, das behandelt wurde, war das Sich-vorstellen. Ich stellte daher Fragen wie *Wie heißt du, Hast du Geschwister? Wie viele Geschwister hast du? Wie heißt deine Mutter, Was ist sie von Beruf?* usw. Die Schüler hatten nur am Anfang der Aktivität Schwierigkeiten, dann haben sie sich an den Rhythmus gewöhnt. Als Ergänzung zu dieser Aktivität nach diesem Ausprobieren wäre es denkbar, nach einer kurzen Pause den Rhythmus und die Art und Weise, wie man klatscht, zu ändern. So habe ich das durchgeführt. Die Aktivität hat tatsächlich etwa. 10 Minuten gedauert (einschließlich der Zeit zum Erklären der Regeln und der Änderung des Rhythmus und des Klatschens). Alle Schüler dieser Klasse zeigten Interesse an der deutschen Sprache, Deutsch zu lernen macht ihnen Spaß. Sie zeigten große Begeisterung auch für diese Aktivität. Allein die Tatsache, dass sie nicht in den Schulbänken, sondern im Kreis sitzen, macht ihnen Freude. Obwohl sich keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten bei dem Dyslektiker erwiesen haben, ist diese Aktivität zum Aktivieren der Schüler einsetzbar. Die Schüler binden mehrere Sinne ein und müssen sich auf mehrere Sachen konzentrieren. Hierbei werden die Fertigkeiten Sprechen und Hören gefördert.

2) DIE WORTSCHLANGE

Anhang A

Ausgerichtet auf: Lesen, Rechtschreibung

Sprachniveau: hängt vom gewählten Text ab, A2 – B2

Anzahl der Teilnehmer: Einzelarbeit – unbeschränkt, Paararbeit – mindestens 6 Teilnehmer, Gruppenarbeit – mindestens 3 Gruppen je drei Personen

Dauer: 10 min.

Material: Kopiervorlagen

Vorbereitung: einen geeigneten Text wählen und bearbeiten (keine Großbuchstaben, keine Zwischenräume, verschiedene Größen und Schrifttypen der Buchstaben, Fettdruck – diese Unterschiede sollen nicht an Wortgrenzen gebunden auftreten)

Durchführung:

Der Lehrer/die Lehrerin verteilt an die Schüler die vorbereiteten Kopiervorlagen. Deren Aufgabe ist, den Text so zu bearbeiten, dass er richtig ist. Die Schüler schreiben in ihre Schulhefte den Text, wobei sie die Wörter und Sätze voneinander trennen, wenn nötig Kleinbuchstaben gegen Großbuchstaben austauschen und die Interpunktion ergänzen. Am

Ende wird der Text in der richtigen Fassung an die Bildwand projiziert und die Schüler korrigieren ihre Texte selbst.

Diese Aktivität kann nicht nur für Dyslektiker, sondern auch für Dysorthographiker schwierig sein. Die Unterscheidung der Wortgrenzen ist für sie problematisch, wenn sie das Wort nur als eine Summe von Zeichen wahrnehmen, sie müssen den Text daher sehr achtsam lesen.

Bei der Einzelarbeit wäre es für die Dyslektiker und Dysorthographiker besser, um nicht unter Druck zu stehen, kein Zeitlimit zu setzen. In einer spielerischen Variante können Paare oder kleine Gruppen gebildet werden und ein bestimmtes Zeitlimit (3 min.) vorgegeben werden, wodurch ein Wettbewerbselement hinzukommt. Diese Aktivität allein zu machen, wäre für Legastheniker wahrscheinlich zu anspruchsvoll, wohingegen die Paararbeit oder Gruppenarbeit diese Schüler motivieren kann.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Die Aktivität Wortschlange wurde im Unterricht in der Klasse 7. A mit 12 Schülern eingesetzt. Die Lehrerin der Klasse hat den Verdacht, dass eine Schülerin Dyslexie hat, weil sie im Unterricht die für diese Lernstörung typischen Probleme im kleinen Maße aufweist, sie wurde jedoch noch nicht auf Dyslexie hin untersucht. Um die Aktivität an das gerade behandelte Thema anzupassen, wurde ein Text zum Thema Mode gewählt. Die Schüler haben zu zweit gearbeitet und hatten kein Zeitlimit. Die Aufgabe wurde als Wettbewerb dargestellt, d. h. das Paar, das als erstes fertig ist, gewinnt. Ich habe die Schülerin, auf die mich die Lehrerin aufmerksam gemacht hat, beobachtet. Sie hat sich zurückhaltend benommen und hat nicht viel kooperiert, sondern die Aufgabe von dem Mitschüler ausarbeiten lassen. Vielleicht wollte sie den Mitschüler nicht aufhalten, weil es sich um einen Wettbewerb handelte. Was ich jetzt anders machen würde, ist weder ein Zeitlimit zu setzen noch aus der Aktivität einen Wettbewerb zu machen. Dieser Übungstyp richtet sich genau auf den Bereich, der den Dyslektikern meist die größten Probleme bereitet und deshalb muss ihnen genug Zeit zur Verfügung gestellt werden und sie dürfen nicht in Stress geraten. Sie müssen sich völlig konzentrieren können. Das Zeitlimit hat in diesem Fall gepasst, weil die Aktivität hier als Wettbewerb angelegt wurde und deshalb haben die Schüler schnell gearbeitet. Wenn daraus eine Aktivität ohne Zeitlimit modifiziert würde, würden die Schüler mehr Zeit brauchen. Die Kontrolle wurde durch das Projizieren der richtigen Lösung durchgeführt, wobei die Schrift vergrößert wurde.

3) DER AUßERIRDISCHE

Anhang B

Diese Aktivität kann als Warming-up oder als Abwechslung (Erhöhung der Motivation) innerhalb des Unterrichts eingesetzt werden. Sie dient zum Üben und Wiederholen des Wortschatzes zum Thema: Körperteile, Numeralia und Ortsadverbien.

Ausgerichtet auf: Links-rechts/Oben-unten Orientierung, Entwicklung der Sprachfertigkeit

Sprachniveau: A2

Anzahl der Teilnehmer: unbeschränkt

Dauer: 10 min.

Material: Bild des Außenirdischen/nichts

Vorbereitung: keine/Malen des Außenirdischen an die Tafel

Durchführung:

Die Schüler bilden Paare. Ein Schüler ist ein Maler und der Andere ein Navigator. Der Maler dreht sich um, so dass er die Tafel nicht sieht und bekommt ein leeres Papier. Der Lehrer/die Lehrerin malt einen Außenirdischen an die Tafel. Der Navigator beschreibt nun den Außenirdischen, der Maler soll anhand der Beschreibung ein gleiches/sehr ähnliches Bild malen, wie es an der Tafel zu sehen ist. Der Navigator benutzt sowohl die genauen Ortsadverbien wie rechts, oben links, in der unteren rechten Ecke, in der Mitte usw. als auch den Wortschatz zu den Körperteilen. Außerdem üben die Schüler dabei die Numeralia. Am Ende werden die Ergebnisse mit dem Musterbild verglichen und die Paare tauschen die Rollen.

Anstatt das Bild an die Tafel zu malen, kann der Lehrer/die Lehrerin die Bilder an die Schüler verteilen.

Die Legastheniker üben mit dieser Aktivität die Orientierung im räumlichen Bezugssystem (rechts - links, oben - unten), sie entwickeln die Sprachfertigkeit und die Dysgraphiker bringen die Hände in Bewegung, was als Aufwärmen vor dem Schreiben dienen kann.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Da die Klasse 7. A das Thema Mode behandelt hatte und dazu nicht nur der Wortschatz aus dem Bereich Kleidung, sondern auch der zu den Körperteilen gehört, war diese Aktivität anwendbar. Sie diene also als eine Wiederholung und als Warming-up am

Anfang der Stunde. Es waren 12 Schüler anwesend, so dass es kein Problem war, Paare zu bilden. Die Schüler bevorzugten meist die Arbeit zu zweit oder in kleinen Gruppen, daher waren sie von dieser Aktivität begeistert. Die Schülerin mit Verdacht auf Dyslexie hatte während der Aktivität keine Probleme mit der Links-rechts/Oben-unten Orientierung, sie verfügt jedoch über eine nicht so gut entwickelte Sprachfertigkeit. Ich bin mir nicht sicher, ob das mit der Lernstörung zusammenhängt, weil diese Schülerin auch sonst verschlossen und unauffällig erschien. Die Zeiteinschätzung passte, 5 Minuten pro Rolle waren für jeden ausreichend. Die Schüler haben sich in beiden Rollen amüsiert. An dieser Stelle werden keine Verbesserungsvorschläge formuliert, weil diese spielerische Aktivität sehr gut funktioniert hat.

4) WELCHER TEXT PASST?

Anhang C

Ausgerichtet auf: Lesen

Sprachniveau: B2

Anzahl der Teilnehmer: unbeschränkt

Dauer: 10 min.

Material: Bild, 2 Texte

Vorbereitung: Auswahl des Bildes, zwei Texte zum Bild formulieren, die Texte und das Bild (2x) groß ausdrucken

Durchführung:

Der Lehrer/die Lehrerin hängt den Text Nr. 1 mit dem Bild an eine Wand. Den Text Nr. 2 mit dem gleichen Bild hängt er/sie an eine andere Wand. Es handelt sich um zwei inhaltlich unterschiedliche Texte, wobei beide Texte auf den ersten Blick zu dem Bild passen würden, ein Detail in einem der Texte passt jedoch nicht. Das ist nur beim detaillierten Lesen festzustellen. Die Schrift sowie die Bilder sind groß, sodass die Schüler alles gut lesen können. Die Schüler lesen beide Texte in beliebiger Reihenfolge (sie dürfen sie mehrmals lesen) und teilen sich dann in zwei Gruppen. Die erste denkt, dass Text Nr. 1 zum Bild passt, die zweite Gruppe dagegen hält Text Nr. 2 für den richtigen. Der Lehrer/die Lehrerin deckt auf, welche Gruppe Recht hat und weist auf das nicht passende Detail hin.

Die Legastheniker müssen sich wirklich auf den Inhalt konzentrieren um die Unstimmigkeit zu entdecken und den passenden Text zu finden. Um diese Aktivität an die

Bedürfnisse der Legastheniker anzupassen, empfiehlt es sich, dass diese Schüler einen eigenen Text ausgehändigt bekommen, damit sie sich besser konzentrieren können. Sie sollen auch mehr Zeit bekommen.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Die Aktivität wurde wieder in der Klasse 7. A mit 11 Schülern durchgeführt. Diese Klasse war sprachlich sehr begabt, deshalb haben es alle Schüler geschafft, beide Texte in der vorgegebenen Zeit zu lesen. Die schon erwähnte Schülerin könnte vielleicht nur eine leichte Form der Dyslexie haben, da das Lesen für sie nicht so schwer war, wie ich am Anfang vermutet hatte. Einige Schüler waren schnell zu einer Entscheidung gekommen, die anderen haben etwas länger gebraucht, die betroffene Schülerin war nicht die letzte. Wenn es sich aber um einen Dyslektiker mit einer schwereren Form dieser Störung gehandelt hätte, wäre es problematisch gewesen, weil alle auf ihn/sie hätten warten müssen, bis die Lösung hätte aufgedeckt werden können. Es wäre deshalb gut, noch eine mit dem Text verbundene Aufgabe für die Schüler, die schneller fertig werden, vorzubereiten. Diese Aktivität scheint für Schüler interessant zu sein, weil sie diesen Typ der Textarbeit (Vergleich von zwei ähnlichen Texten) nicht gewöhnt sind.

5) ROLLENTAUSCH

Ausgerichtet auf: Sprachentwicklung, Rechtschreibung, Lesen, Grammatik, Fehlerkorrektur und Fehlertherapie

Sprachniveau: A1- B2 (je nach Schwierigkeitsgrad des Textes)

Anzahl der Teilnehmer: unbeschränkt

Dauer: 15 min. (je nach Länge des Textes)

Material: Kopien des Textes

Vorbereitung: keine Vorbereitung nötig

Durchführung:

Wie schon der Name der Aktivität verrät, werden die Rollen der Schüler und des Lehrers/der Lehrerin vertauscht. Der Lehrer/die Lehrerin muss ein Diktat an die Tafel schreiben. Jeder Schüler bekommt eine Kopie des Textes und die Schüler wechseln sich im Diktieren ab. Der Lehrer/die Lehrerin macht beim Schreiben aber viele Fehler. Er/sie schreibt die Wörter zusammen, es fehlen einige Buchstaben in den Wörtern, er/sie beachtet die Interpunktion nicht und manchmal verhält er/sie sich und schreibt statt des Dativs den Akkusativ usw. Am Ende des Diktats, kommen Schüler nacheinander zur Tafel und

korrigieren die Fehler. Im Fall der grammatischen Fehler erklären sie, warum man es anders schreiben muss.

Die Fehlerkorrektur ist für die Dyslektiker und Dysorthographiker anspruchsvoll, aber weil sie nicht bewertet werden, sondern sie selbst den Lehrer/die Lehrerin bewerten und korrigieren, kann es ihnen Spaß machen und sie können sich von Hemmungen befreien.

Alle Schüler und besonders die Legastheniker müssen Kopien mit dem richtig geschriebenen Text in den Händen haben, so dass sie sich die Fehler nicht einprägen. Die Legastheniker fühlen sich auch sicherer, wenn sie die richtige Lösung auf dem Papier haben. Wenn sie bei dieser Aufgabe dem Lehrer/der Lehrerin die grammatischen Regeln erklären, festigen sie dabei ihre Kenntnisse.

Alternative: Die Schüler werden in kleine Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe denkt sich einen Text aus und schreibt ihn auf. Die Gruppe macht beim Schreiben absichtlich eine vorher bestimmte Anzahl an Fehlern. Der entstandene Text wird dann einer anderen Gruppe gegeben, die die Fehler finden und korrigieren muss. Der Vorteil dieser Alternative ist, dass alle Schüler auf einmal aktiv werden und sie miteinander kooperieren. Diese Variante richtet sich außer auf die schon oben erwähnten Gebiete zusätzlich noch auf das Schreiben.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Rollentausch wurde in der Klasse 4. A (13 Schüler) vor der Stunde, in der ein benotetes Diktat geschrieben werden sollte, ausprobiert. Es war also eine gute Anregung, dass auch die Schüler versuchen konnten, mir einen kurzen Text zu diktieren. Die Schüler dieser Klasse waren nicht sehr kommunikativ. Diese Aktivität hat sie aber in eine „sichere Position“ gebracht, weil sie den Text zur Verfügung hatten und sich selbst nichts ausdenken mussten. Alle haben sich vor allem für die Aufdeckung meiner Fehler begeistert. Ich meine, dass es auch für den Schüler, bei dem Dyslexie diagnostiziert wurde, angenehm war, weil dieses Mal nicht er bewertet wurde, sondern er selbst korrigieren durfte. Die Erklärung der Regeln, wie es richtig sein sollte, ist auf Deutsch verlaufen. Es war jedoch etwas schwer für die Schüler, weil sie die Fachterminologie nicht beherrschten und nicht alle Fachbegriffe kannten. Es könnte ruhig auf Tschechisch erklärt werden, weil das Ziel darin besteht, dass die Schüler die Regeln kennen, egal in welcher Sprache sie sie ausdrücken können. Weil nur ein kurzer Absatz aus dem Lehrbuch gewählt wurde, hat das Diktieren nicht zu lange gedauert, ca. fünf Minuten. Das Korrigieren wurde in zehn

Minuten geschafft. Die Zeit hängt immer von der Länge des Textes und auch von der Menge der Fehler ab. Die Aktivität hat gut als Vorbereitung auf die weitere Arbeit mit dem betreffenden Text funktioniert.

6) BUCHSTABENSALAT

Anhang D

Die beste Gelegenheit für den Einsatz dieser Aktivität wäre am Anfang des Unterrichts als Warming-up. Auf Grund des Wettbewerbselements kann sie aber auch sehr gut als Erfrischung innerhalb des monotonen Unterrichts dienen.

Ausgerichtet auf: Lautaufbau der Wörter, Schnelligkeit, Vorstellungsvermögen

Sprachniveau: A2-B2

Anzahl der Teilnehmer: unbeschränkt

Dauer: 4 min.

Material: kein zusätzliches Material nötig

Vorbereitung: keine Vorbereitung nötig

Durchführung:

Der Lehrer/die Lehrerin schreibt mindestens zehn Buchstaben an die Tafel. Die Schüler wetteifern miteinander (oder in kleinen Gruppen) darum, wer innerhalb von zwei Minuten die meisten Wörter aus den vorgegebenen Buchstaben bilden kann.

Weil diese Aktivität nicht lange dauert, kann sie zwei- oder dreimal wiederholt werden, so dass verschiedene Schüler Punkte sammeln können.

Für Schüler mit einem höheren Sprachniveau sollte der Wettbewerb angepasst werden – (nicht so viele Vokale, Präpositionen und Pronomen zählen nicht, einen Buchstaben nicht zweimal verwenden, eine Einschränkung geben – nur Substantive, nur Adjektive, nur Verben, Mindestanzahl der Buchstaben in einem Wort usw.).

Beim Buchstabensalat können die Schüler sowohl einzelnen als auch in kleinen Gruppen gegeneinander spielen. Für die Legastheniker wäre es angenehmer in einer kleinen Gruppe zu arbeiten.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Die Klasse 4. A (14 Schüler) hat den Buchstabensalat nach der Hälfte der Unterrichtsstunde als Erfrischung gespielt. Ich habe die Klasse in vier Gruppen mit jeweils drei Schülern und eine Zweiergruppe eingeteilt. In einer Minute wurden die Regeln erklärt.

Die gestellte Einschränkung bestand darin, dass die Wörter mindestens aus vier Buchstaben bestehen mussten und Eigennamen dabei nicht zählten. Der Schüler mit Dyslexie hat mit zwei Mitschülern gearbeitet. Ich habe bemerkt, dass er sich sehr angestrengt hat und bestrebt war, zu gewinnen. Sie haben als Gruppe sehr gut kooperiert. Meist haben sie sich viele kurze Wörter ausgedacht, vor allem Substantive. Da es den Schülern Spaß gemacht hat und sie noch mehr Wörter bilden wollten, haben sie mehr Zeit verlangt. Ich habe also statt der veranschlagten 2 Minuten mehr Zeit zum Überlegen und Aufschreiben gegeben. Auch wenn diese Klasse nicht so kommunikativ war, haben die Schüler den Wettbewerb genossen. Die Gruppe mit dem Dyslektiker hatte die zweithöchste Anzahl an Wörtern, daher denke ich, dass auch er ein Erfolgserlebnis hatte, besonders weil er normalerweise nicht so gute Ergebnisse erzielt.

7) SCHAU, MERK UND SCHREIB!

Anhang E

Diese Aktivität kann entweder als Warming-up verwendet werden oder als eine gezielte Wiederholung der Buchstaben (Gegenstände oder Bilder zu dem gerade behandelten Wortschatz).

Ausgerichtet auf: Lautaufbau der Wörter, Gedächtnis, Schreibfertigkeit

Sprachniveau: A1-B2

Anzahl der Teilnehmer: unbeschränkt

Dauer: 1 Minute zum Anschauen und Merken, 3 Minuten zum Schreiben

Material: 10 Gegenstände/Bilder

Vorbereitung: Gegenstände vorbereiten/ Bilder aussuchen und ausdrucken

Durchführung:

Der Lehrer/die Lehrerin zeigt den Schülern für eine Minute die Gegenstände, die auf dem Tisch liegen. Nach einer Minute bedeckt er/sie die Gegenstände z.B. mit einem Tuch. Die Schüler versuchen sich so viele Gegenstände wie möglich zu merken. Nachdem der Lehrer/die Lehrerin die Sachen wieder versteckt hat, gehen die Schüler auf ihre Plätze und schreiben alle Gegenständen auf, die sie im Gedächtnis behalten haben. Der Schüler, der die meisten der Vokabeln (immer im Singular) mit Artikeln RICHTIG geschrieben hat, gewinnt.

Den Legasthenikern kann der Lehrer/die Lehrerin auch phonetisch geschriebene Wörter tolerieren. Auf die richtige Rechtschreibung muss aber hingewiesen werden.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Das Spiel „Schau, merk und schreib“ wurde mit den Jüngsten, d. h. mit der Klasse 2. A ausprobiert. Weil sie erst seit diesem Schuljahr Deutsch lernen, musste ich einen elementaren Wortschatz benutzen. Die Vokabeln stammten nicht aus einem bestimmten Bereich, weil die Schüler noch nicht so viele Vokabeln kannten. Ich habe Gegenstände wie z. B. einen Ball, eine Blume, einen Kugelschreiber, eine Flasche, ein Blatt Papier usw. mitgebracht, die ich ihnen gezeigt und nach einer Minute mit einem Tuch zugedeckt habe. Die Schüler sind förmlich zu ihren Bänken gerannt, um alles schnell aufzuschreiben, was sie sich gemerkt hatten. Nach drei Minuten angestrengten Nachdenkens wurde die Aktivität gestoppt. Kein Schüler hat alle zehn Vokabeln aufgeschrieben. Die höchste Anzahl waren neun Gegenstände, einige Artikel wurden jedoch nicht richtig geschrieben. Es war nicht so leicht zu bestimmen, wer gewonnen hat, weil einige Schüler die Artikel nicht richtig bestimmt und andere Fehler in der Rechtschreibung gemacht hatten. Das war nicht nur bei dem Schüler mit Dyslexie und Dysgraphie der Fall, sondern bei mehreren Schülern. Die Ursache könnte darin bestehen, dass die Schüler nach so kurzer Zeit noch nicht mit allen deutschen Rechtschreibregeln vertraut sind oder dass sie sich so beeilt und das Geschriebene nicht gelesen und kontrolliert haben. Der Dyslektiker/Dysgraphiker hatte also keine größeren Probleme als die Anderen.

8) BILDERTEXT

Anhang F

Ausgerichtet auf: Lesen, Üben des Wortschatzes, Fähigkeit Bilder mit Wörtern zu verbinden, Bilder als Lernhilfe

Sprachniveau: A1-B2 (je nach Schwierigkeitsgrad des Textes)

Anzahl der Teilnehmer: unbeschränkt

Dauer: 5 – 7 min.

Material: Kopien

Vorbereitung: einen geeigneten Text finden und einige Wörter durch Bilder ersetzen

Durchführung:

Die Schüler sehen sich den Text zuerst an und dann versuchen sie den Text mit den Bildern fließend zu lesen, so als ob statt der Bilder die jeweiligen Wörter im Text stehen würden.

Diese Aktivität kann mit Schülern jedes Sprachniveaus funktionieren, es ist jedoch notwendig, den Schwierigkeitsgrad des Textes anzupassen.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht:

Den Bildertext habe ich mit der Klasse 7. A (12 Schüler) ausprobiert, weil sich dies sehr gut an das behandelte Thema Mode anpassen ließ. Da diese Schüler schon relativ gut in Deutsch sind, wollte ich, dass sie beim Lesen der Bilder auch Attribute verwenden (z. B. statt der Hut - der blauweiß gestreifte Hut). Der Schülerin mit Verdacht auf Dyslexie hätte ich erlaubt eine Übersicht mit der Deklination der Adjektive zu benutzen, aber sie hatte keine dabei. Außerdem war sie gar nicht gewöhnt eine spezielle Behandlung zu genießen und Erleichterungen zu bekommen. Meiner Meinung nach hätte sie sich nicht wohl gefühlt, wenn ich sie anders behandelt hätte als die anderen. Für Schüler mit schwereren Störungen sollten die Aktivitäten natürlich angepasst werden, aber im Fall dieser Schülerin habe ich sie wie ihre Mitschüler arbeiten lassen. Es war kein Problem für sie. Um den Text zu ergänzen haben die Schüler etwa fünf Minuten gebraucht, dann haben wir ihn zusammen gelesen und die fehlenden Wörter wurden an die Tafel geschrieben.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich mit dem Thema *Sprachanimation als alternative Unterrichtsform des Deutschen für die Schüler mit Lernstörungen* beschäftigt. Zu Beginn dieser Arbeit wurden folgende Ziele festgelegt, die beim Verfassen der Arbeit verfolgt und letztendlich auch erreicht wurden. Das erste Ziel bestand darin, die theoretischen Grundlagen zu beiden behandelten Themen, d. h. Sprachanimation und spezifische Lernstörungen, zu vermitteln. Nachdem ein Einblick in die Problematik gewährt wurde, sollten anhand der durchgeführten Umfrage und Auswertung ihrer Ergebnisse Aktivitäten vorgeschlagen werden, die auf dem Konzept der Sprachanimation basieren und die Legasthenikern in den problematischsten Bereichen des DaF- Unterrichts helfen könnten.

Der praktische Teil wurde zum Schwerpunkt dieser Arbeit. Ihm lag die Umfrage, die mit Hilfe der Fragebögen realisiert wurde, zugrunde. An der Ausfüllung der Fragebögen haben Lehrer von Grundschulen, Gymnasien und Mittelschulen in Pilsen teilgenommen. Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse anführen. Die höchste Anzahl der Schüler mit Lernstörungen ist an den Grundschulen zu finden. Vermutet wurde, dass die Gymnasien nur eine geringe Anzahl Legastheniker besucht, da deren Schwierigkeiten zum großen Teil schon an den Grundschulen kompensiert wurden. Diese Voraussetzung wurde bestätigt, die Auswertung der Fragebögen ergab gerade an den Gymnasien die niedrigste durchschnittliche Anzahl von Schülern mit Lernstörungen pro Klasse. Außerdem haben vier von sechs Gymnasien zurückgeschrieben, dass die Deutschlehrer keine Schüler mit Lernstörungen unterrichten. An den Fachmittelschulen war die durchschnittliche Anzahl etwas niedriger als an den Grundschulen, wegen der unzureichenden Menge der zurückerhaltenen Fragebögen kann man jedoch keine Schlussfolgerungen daraus ziehen. Von den zwölf angesprochenen Mittelschulen haben nur fünf bereitwillig die Fragebögen ausgefüllt. Aus den Fragebögen ergibt sich weiter, dass die einzelnen Lernstörungen meist nicht isoliert, sondern in verschiedenen Kombinationen auftreten. Ausgeprägte Dyslexie wurde erst als zweithäufigste Lernstörung bezeichnet. Im Gegensatz dazu tauchten ausgeprägte Dysgraphie und Dysorthographie nur selten auf, denn diese Lernstörungen sind meist mit der Dyslexie verbunden. Sehr positiv wurde bewertet, dass alle Lehrer den betroffenen Schülern bestimmte Zugeständnisse machen und Anpassungen für sie vornehmen. Das heißt z. B. Bevorzugung der mündlichen Prüfung, Toleranz der phonetisch geschriebenen Wörter und mehr Zeit für die Ausarbeitung der Aufgaben. Die

Lehrer geben den Schülern mit Lernstörungen die gleichen Aufgaben wie den anderen, d. h. dass sie keine Übungen speziell für die Bedürfnisse der Legastheniker erstellen. Mit Hilfe sorgfältig gewählter Aktivitäten, die sich auf die problematischen Bereiche konzentrieren und die Elemente der Sprachanimation enthalten, könnten aber die Legastheniker üben, was ihnen Probleme bereitet, gleichzeitig würden die Anderen den Lernstoff wiederholen und dank der spielerischen Form auch Spaß dabei haben.

Um nun für die Legastheniker passende Aktivitäten im Rahmen des DaF- Unterrichts ausarbeiten zu können, musste man herausfinden, welche Tätigkeiten für sie am problematischsten sind. Als Hauptschwierigkeiten im Sprachunterricht wurden bezeichnet: Lesen der Texte und sein Verständnis, Scheu vor dem lauten Lesen, Lautaufbau des Wortes (Verwechslung und Auslassung der Großbuchstaben), Rechtschreibung und Aneignung des Wortschatzes. Es wurden solche Aktivitäten vorgeschlagen, die sich leicht für das jeweilige Sprachniveau modifizieren lassen. Sie wurden so konzipiert, dass sie einen spielerischen Charakter aufweisen, visuelle Anregungen wie Bilder oder authentische Gegenstände und auch Rhythmik ausgenutzt werden.

Weil alle vorgeschlagenen Aktivitäten auch praktisch erprobt wurden, bilden die Kommentare zum Einsatz jeder Aktivität im Unterricht einen Bestandteil des praktischen Teils. Die meisten Aktivitäten haben im Unterricht gut funktioniert, bei einigen empfiehlt es sich leichte Änderungen vorzunehmen. Die Frage, ob die Sprachanimation den Legasthenikern hilft bessere Ergebnisse zu erreichen, bleibt allerdings unbeantwortet. Um darauf ein Antwort zu erhalten, müsste man die Sprachanimation systematisch und wiederholt im Unterricht einsetzen und die Arbeit der Schüler über einen längeren Zeitraum untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit war das aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Was allerdings bestätigt werden kann, ist, dass die Sprachanimation bei allen Schülern Interesse an der Sprache weckt und sie zum Deutschlernen motiviert. Die Legastheniker fürchten sich weniger Fehler zu machen, sie werden mehr ins Kollektiv eingegliedert und haben Spaß am Unterricht.

5 RESÜMEE

Summary

This graduation thesis is called *Language animation as an alternative form of teaching German language to pupils with the specific learning disorders*.

This thesis is divided into theoretical and practical part. After introduction follows the first section of the theoretical part which concerns with definition and explanation of the term language animation, its origin and development throughout the time, characteristic features and principles of this method, aims and phases and lastly its utilization. The second section is devoted to the subject matter of specific learning disorders. After defining the term typology of individual learning disorders is provided. For the purpose of this thesis is this subchapter focused only on Dyslexia, Dysgraphia and Dysorthographia, which are the most relevant for teaching the foreign language. The next chapter summarizes the main problems of Dyslexics in language lessons. The last part outlines general principles of the successful work with the Dyslexics, specific tips for teachers and in the chapter *Where and with what can the language animation help* are both discussed issues connected together.

The emphasis of the thesis is put on the practical part. The main goal was to discover, where occur the main difficulties for the Dyslexics and to design specific activities focused on those problematic areas and based on the concept of language animation. The survey was realized by means of questionnaires on primary, secondary and grammar schools in Pilsen. The data are evaluated and the results along with the commentary are provided. All designed activities were tested in practice. The commentary of their application is attached and some modifications are recommended when necessary.

6 LITERATURVERZEICHNIS

- Baumann, Lisa et al. (2007): *Feel Spaß!*. Plzeň: Tandem
- Bartoňová, Miroslava (2005): *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita
- Bartoňová, Miroslava (2006): *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita
- Bojanowska, Joanna (2004): *Praktische Übungen zur Sprachanimation im deutsch-polnischen Austausch*. Potsdam, Warszawa: DPJW, Motyka
- Bojanowska, Joanna (2008): *Sprachanimation*. Potsdam, Warszawa: DPJW, Motyka
- Janíková, Věra / Bartoňová, Miroslava (2004): *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita
- Jucovičová, Drahomíra / Žáčková, Hana (2008): *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál
- Karl, Hansjürgen / Kočandrlová, Edita et al. (2015): *Deutsch-tschechische Sprachanimation bei Tandem*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Tandem
- Karl, Hansjürgen / Kočandrlová, Edita (2014): *Němčina nekouše*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Tandem
- Kocurová, Marie (2002): *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň
- Matějček, Zdeněk (1995): *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H
- Pechancová, Blanka / Smrčková, Andrea (1998): *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. (Metodická příručka a pracovní listy). Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého
- Zelinková, Olga (2005): *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš
- Zelinková, Olga (1999): *Poruchy učení*. 4. vydání. Praha: Nakladatelství Portál

- Text zu der Aktivität „Die Wortschlange“
Homolková, Božena (1997): *Reálie německy mluvících zemí*. 3. aktualizované vydání. Plzeň: Fraus
- Bild zu der Aktivität „Welcher Text passt?“
Wildman, Jayne/Beddall, Fiona (2013): *Insight. Pre-Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press

Elektronische Quellen:

<<https://www.ofaj.org/paed/langue/sa06.html>> (20. 9. 2015)

www.jazykova-animace.info (2. 9. 2015)

www.duden.de/rechtschreibung (11. 8. 2015)

www.tandem-org.cz/sekce/jazykova-animace (2. 9. 2015)

www.dpjw.org/ueber-uns (11. 8. 2015)

www.stiftung-drja.de (11. 8. 2015)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>> (15. 11. 2015)

Kolektiv autorů (2013): *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. Dostupné z

<http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/metodicky_poradnik_ucitele_ciziho_jazyka.pdf> (27. 12. 2015)

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/434/zaci-s-dyslexii-a-cizi-jazyky.html>> (27. 12. 2015)

<http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/VPU_a_vyuka_cizich_jazyku.aspx> (25. 12. 2015)

Bilder zu der Aktivität „Schau, merk und schreib!“

Fotografie“pen”od“Thomas Quinne” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href="https://www.flickr.com/photos/bohman/3216438752/in/photolist-5hxiyR-52HyPL-5Ue6by-wD8Ww-c5eHhw-jC3WhP-66iTkB-pzKwPT-bSK4Yg-4BidQe-8VoR6j-8g24vr-efqECh-qhetUT-fjrEz7-cynsqh-9wmjeu-6bd21F-8VoR9A-7eXMSj-qHBxrM-9yB8jU-fixXbe-eNATAG-bhTF2i-irUyQK-7J9cxs-eGohqj-7D4tLK-ghG9ZH-kLvLve-qZcYQP-bCVkWg-kQiMjM-8rp6VD-9dpR4w-jBMV5M-5Ys9uY-hVysR9-avviCZ-7VgGq9-e3eksq-qG6LvX-nPB85a-a2MYg1-qVfnNX-oAmMZx-aBuW48-

8YVQyf-dVR6VD“target=“_blank“>moleskine-1”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/bohman/“ target=“_blank“>Linus Bohman” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“https://www.flickr.com/photos/armydre2008/3996954056/in/photolist-76crbY-n6sqPy-
e48h5a-5PbZUj-dN1rGL-dZGUHM-n6nV2X-qBJZyT-83NBWL-n6qD7T-pEV28C-qBJZkr-9RMfKV-
dQ3ESr-n6nVtZ-9SpKNr-65zmvR-5b6CLU-dgMcYd-pNEbtk-bJZK8-n6qXw6-83NCMy-qmjg3w-n6o1y6-
8wRGe8-8Sqo8S-5KW1xn-626guc-83Kux8-n6nWcT-oMM3JG-p3ePkL-9WPEtb-83Kvir-9D2jR8-
83KxpM-52XVTv-83Kyak-6XPw7X-2GxLr-8pgMbU-ejEuDn-83NzBh-ejEuCn-3mrX35-91oFq7-pDVBrf-
97V17Z-4HQVvz“target=“_blank“>tape magic”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/armydre2008/“ target=“_blank“>frankieleon” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“https://www.flickr.com/photos/seafrost/1033607487/in/photolist-4Madvc-2zkvUk-
7AEGbr-p2ioYi-dsMPKy-jChpBw-9EVbBd-5x5kVn-ef1vvC-coomSY-aj4HJo-d2Sdbh-eiYt9w-92w69a-
9j7oQe-4tJaJ9-7z5cpc-spoogD-pi5B3G-6N24TR-9dEEfg-5vXzC-qvWqSY-8tsDTo-e1s7sj-6esJvw-
4xwEK2-6jeSsz-9iXtYD-rSqA4v-8rnGQ7-ETyBH-gHH8J5-7GdmWm-5B3JhQ-4ZzfsC-b5i5Nk-92qSFr-
fm5UXf-4C5LC2-nwcyx-7G9pti-efMjXa-brupAe-74UcNX-7wn9TP-gcamEN-8QFsen-oJX2on-
6PVNSy“target=“_blank“>The Golden Paper Clip”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/seafrost/“ target=“_blank“>Nicholas Petrone” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“https://www.flickr.com/photos/86639298@N02/8560816706/in/photolist-e3uqy3-
oAk6j7-oAk4VW-919npX-8xED1H-4ycw97-7qCrDU-8rkgkU-4y8hak-4ycwby-4ycwco-7qgB3S-4PPRW7-
5LZtNb-8xHFpL-6wQfds-7Vojry-nyDKJF-6wQf1W-6Yq8oe-77gRrH-akmbi5-cJjFiU-6wQf9h-adrEHM-
cJjDgs-cJjBj9-49TC6N-byQKhh-VPt2-aq3aa-oMkBgT-p4PCdk-2MJyuN-aFXjtM-86doBX-a9ekr2-
jHV5gK-byQKvA-oMksLZ-p4PyLa-m9HT8-cd6WjA-p4yshK-6b3JhH-6kBJiY-oMjYkK-oMjNfc-86dxwZ-
oMkBXN“target=“_blank“>Super Glue”od“<a href=“ https://www.flickr.com/photos/86639298@N02/“
target=“_blank“>HomeSpot HQ” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“ https://www.flickr.com/photos/cookieater2009/4639496291/in/photolist-84YCBn-
5Xvqd6-5Xvq3a-5XzE3y-5XzDhb-yiN5z-5Xvqic-8SCcVc-xpijX-qHsVQ-8XAn3t-59NNri-5XvqnZ-
8a83ZR-DgKoDw-F4Y3WK-oB8rm-6RbLLt-bnP5Bu-rfUYEY-hAWPMX-dvHSyz-sM9r5-bAHVPR-
6t8WcV-w5LJ-6MMZEp-9eTEz-6MMZJP-4Qu4dv-5N3u2e-4Xv52f-85n5MJ-6MMZVR-MmYL5-
5GX7Fh-5YGWy2-baupj-4Uor-9NPuS2-6MSc9w-c2jLBb-o4rfNz-bDfPGm-9Phppr-7QU6qK-fHtxkY-
9et5ir-dCwCGN-6MMZrn“target=“_blank“>pencil”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/cookieater2009/“ target=“_blank“>Cookieater2009” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“ https://www.flickr.com/photos/glenbledsoe/6402369489/in/photolist-8tagDv-aKKPoR-
nrrj71-ot2UDY-nRwTLB-oKfKtn-oKwzVB-nRDjvH-ot2Uy7-oHuJ7y-oKuHfY-ot39v3-oHuHJu-oKwzip-
oKwAHP-ot3pTg-ot38m9-nRS889-oKfK56-ot37rJ-oyjml5-ot2Sv8-ot3k3p-oNMaFN-ot2S1m-oQx8gD-
oKwx5g-4Xc52H-4Xgnju-oKuCRh-bkGVHu-8fKKXH-oNMb9m-oNMbv3-oKuDzw-oKfMsT-CGrom-
ot2RiE-oKuDLJ-oHuFaS-4Xgnvu-4Xgnys-oHuFN5-oHuEnE-4Xc55k-bkGW3j-4jh2Dw-6Hp69x-sGLjC-
bBCro“target=“_blank“>stapler”od“<a href=“https://www.flickr.com/photos/glenbledsoe/“
target=“_blank“>PhotoAtelier” licencovaná pod <a href=“https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/“
target=“_blank“>CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“ https://www.flickr.com/photos/cookieater2009/4644872599/in/photolist-85sbNk-
85bUfX-8hp6Qi-rZeSU-6WLFVq-6WLFJ5-yhh7d-6yx318-a6vNc-cmqpB-4Q8N1i-7rhL14-DbQT9-
bgk9Gp-mhUjRk-ajC61F-ce2NDQ-6HpBPe-2Mje4D-8PUBZD-ag825r-dA4yf3-6S5JYy-auqiyR-8CrUr4-
bf7NLR-a4GPD3-5mCKAZ-bnP5Bu-8qGjPp-4ryMyj-8cPq2p-2tiPf2-8Q9rUB-7Djkna-8WZPWR-2LgeF8-
72Y6Rr-jSyYG-4R8LPL-4ST5Qg-6FvYy8-6x2now-4MXEo5-7Y8Vzc-4ruENV-7FQFMQ-4ryMZ7-

4ryLpG-6YYYY79“target=“_blank“>eraser”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/cookieater2009/“ target=“_blank“>Cookieater2009” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“ https://www.flickr.com/photos/tigertwo/9502043804/in/photolist-ftEszs-SWKpm-
eRwtBN-eRwvob-oK1KMC-7n3CaF-bmeR6d-7n7u61-dR8kCa-81NjNj-97JMLz-97MVKj-8FEw6D-
jJMMco-97JN5M-8FEvVa-mZJq-8kPVM-dNKK3z-5mEbuh-7fiQK3-7XMfkt-5qvA6Y-5rG385-nvbBA2-
6dLsh4-ftEvF9-583F6o-583DeG-8FHJ4W-7AHNPc-8FEvJ4-poTbV-9m75y-4e982c-4cWPHU-7TAS1-
jz6qZw-9YPwhY-bVL8jE-4bzuiu-7RLARM-esRaCe-7GeAFh-aPUxst-9qNXjn-5d3uGH-mJmYyn-7GugjP-
8AMSfy“target=“_blank“>Handmade Bookmarks”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/tigertwo/“ target=“_blank“>Nancy Williams” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“ https://www.flickr.com/photos/yandle/3493158311/in/photolist-6jFmgr-5dAwPp-
8HfyuL-5cM8v-ztKfW-81E7Zb-hrSHV-4KqCPR-dgmRMu-dgmPA2-8JdiHY-4tDTFM-uGSiK-9QrCTg-
efMoCu-9QrEnV-6dPKdA-9TN1GN-9TKcz6-4C647W-4VbF94-6DFYyo-7ERYe8-CF7Ly4-kUMJiC-
4KFKmq-obwqrh-rXcc1-obxrCT-obxsUv-3asDju-oqZd41-ouLRDF-osJPDH-obwcXS-ch12Hj-3asB91-
ot26NP-5phM7t-9kb76C-mtrQC4-oqZ6TW-sdWi5-bRrgEM-9Naah-4Leaw-7mKqb4-9kb73E-4Ak6Zi-
81AVtb“target=“_blank“>Scissors”od“<a href=“ https://www.flickr.com/photos/yandle/“
target=“_blank“>Yandle” licencovaná pod <a href=“https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/“
target=“_blank“>CC BY 2.0.

Bilder zu der Aktivität „Bildertext“

Fotografie“<a href=“https://www.flickr.com/photos/27805557@N08/4393109334/in/photolist-7GcQmo-
bbQP1n-7JdV41-qyLFAa-gy2t4a-ss2QX5-9AFx25-5n2QyL-6gRq3D-dbm3bn-afYSXf-bEzp5P-q9Ebu-
rC3AaZ-7UMV52-oqo7D9-jrZ5-9V7Jn3-e5Hm4a-pwWkXL-69qKC3-eaALAx-eaGpSJ-bmsZQM-rKA8V7-
e6jXdT-a5Ahj5-qUsBqV-8LUCWX-bBmuyf-fU8z1J-oBoB28-e8tnnD-38d1uh-cg8t4Y-a2xBZ-bWQqCR-
ehHBz9-bNL92a-fwu9ZL-72G1EX-mozKkK-qudQmT-e2pDsg-dR7az-5tTrDv-5nFfYQ-s4nEa6-9KHxkd-
rQ8S7v“target=“_blank“>FREE picture suitcase”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/27805557@N08/“ target=“_blank“>JoesSistah” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“https://www.flickr.com/photos/emilyrachelhildebrand/5701666347/in/photolist-
9FQwLc-ouCR5i-6ySVfo-aDLzss-pz2afG-fHh4Mi-67vqUE-pz7DwK-phzNTH-3qnpBo-BYQYs9-sbPvAy-
9ivBsQ-9fAr4X-iwXbE-fBvEog-kuGAG-sbPvn7-phBeE3-2A3Mje-oRcrhc-rDBocf-o698Y-bcFM7H-
fBKXDY-2JJCL-af7mMn-8DXUnR-pyN8un-9v5mNd-phBxcs-phyX7Z-7BRt3o-74YCtv-YdzmR-pz6JsD-
rUoPaf-q9msdA-4CygLW-phBS71-aaahnh-8USNaZ-fMvyUK-b28T76-qgVJjx-pyQVez-phynHp-
o5NcCM-phBT7M-aqhgLe“target=“_blank“>6/365”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/emilyrachelhildebrand/“ target=“_blank“>Emily Poisel” licencovaná pod
CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“https://www.flickr.com/photos/85546319@N04/17078167161/in/photolist-s2956X-
f6q5zJ-bH3TGB-dPqGRY-9AbMFK-4hDDvE-9AbUKX-9BJttd-9XN3AR-r8pWTL-bu8Zmm-o3axKZ-
cYqUm3-ii69b5-6CTr8m-dUHHjd-fk7RfD-CHUFSS-kUgbjZ-nWvZ3w-pd9sty-dFz8zv-cFSxyS-ain6Po-
bu92YJ-dwmZsK-nMmgLi-7pxzLu-eD4VN4-8EoP1w-oggwq9-4vdmfi-f2eTko-oZuxd4-d4gNAq-huWG1w-
5e98fC-ddyye7-fz7giW-ii69qd-ookCYU-pFP9KV-cFSB4b-4Q9aBy-vmqonC-nAn3RN-qDDTnd-nWSMBk-
8EkDsx-huW9bG“target=“_blank“>Vintage Polo Ralph Lauren Menswear”od“<a href=“
https://www.flickr.com/photos/85546319@N04/“ target=“_blank“>Robert Sheie” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“<a href=“https://www.flickr.com/photos/85546319@N04/11299668233/in/photolist-idvKG6-
cYRdNw-cHZTDM-9mdaqf-89uEex-cHZTLG-9sSqAk-3GYumQ-8dgkio-f55TCf-2DyHFH-doBvre-8UiBBf-
9aqeVW-76w3E2-MhWjT-dF26HA-9kF1bC-8dcYZT-bqgtVN-8UfwFg-a6SLJJ-4TVhVf-5CKLd6-6c4nKt-
dbun7c-96BWs-fCZ8WF-96BWR-5WFBF-5WFCm-b2DjN-5WFBM-5WFCp-8h5yo7-dgqDLE-oSPT-

dhnfuJ-5WFCs-ir7Dm-7MPA3S-8vWT7k-faMqXL-aabVn-dF2eGA-bnJAb2-4XdC1f-5pk8oV-5kY3v5-dEW1Hz“target=“_blank“>Pants”od“Robert Sheie” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“Sewing with Deb Hodge”od“nadine johnson” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“my kellie's”od“smittenkittenorig” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“Downderry”od“Matt Clark” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“Teresa_Moore-Swimsuit-006”od“fervent-adepte-de-la-mode” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“Red-Rimmed Sunglasses”od“DLG Images” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“178”od“<a href=“

<https://www.flickr.com/photos/sooperkuh/>“target=“_blank“>Ralph Aichinger” licencovaná pod CC BY 2.0.

Fotografie“Eddie Bauer Straw Fedora / men’s vintage safari sun hat, botanical band / medium by @CompanyMan | classic as a wicker chair.”od“Wicker Paradise” licencovaná pod CC BY 2.0.

7 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Lernstörungen an Grundschulen	37
Abb. 2: Lernstörungen an Gymnasien	37
Abb. 3: Lernstörungen an Mittelschulen	37
Abb. 4: Bekanntheit der Sprachanimation	45
Abb. 5: Verwendung der Sprachanimation	46
Abb. 6: Sprachanimation als Hilfe?	46
Quelle: eigene Quelle (Analyse und Verarbeitung der Fragebogen)	

8 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Probleme (Dyslexie)	38
Tabelle 2: Problematische Tätigkeiten (Dyslexie)	39
Tabelle 3: Anpassung (Dyslexie)	40
Tabelle 4: Probleme (Dysorthographie)	41
Tabelle 5: Problematische Tätigkeiten (Dysorthographie)	42
Tabelle 6: Anpassung (Dysorthographie)	43
Tabelle 7: Probleme (Dysgraphie)	44
Tabelle 8: Anpassung (Dysgraphie)	44
Tabelle 9: Bekanntheit der Sprachanimation	45
Tabelle 10: Verwendung der Sprachanimation	45
Tabelle 11: Sprachanimation als Hilfe?	46
Quelle: eigene Quelle (Analyse und Verarbeitung der Fragebogen)	

9 ANHANG

Dotazník

Kolik máte průměrně žáků se SPU v hodinách německého jazyka?

Kolik žáků s jednotlivými poruchami učíte? (napište číslo)

- dyslexie dysgrafie dysortografie kombinace předchozích (dyslexie + dysortografie, dyslexie + dysgrafie)
- jiné – vypište

.....
.....

Dyslexie: S čím mají žáci s touto poruchou při výuce NJ potíže?

- porozumění zadání problém učit se z psaného textu čtení textu
 porozumění textu ostýchavost ze čtení před ostatními jiné - vypište

.....
.....

V jakých činnostech mají žáci s touto poruchou problémy?

- čtení zapamatování si slovíček záměna a vynechávání písmen pořadí slov ve větě psaní velkých písmen hlásková stavba slova jiné - vypište

.....
.....

Jak těmto žákům přizpůsobujete výuku?

- stejný úkol/test + více času zkrácený úkol/test + stejně času zcela jiný úkol/test
 upřednostňování ústní formy zkoušení zadávání doplňovacích cvičení (např. slovesa bez koncovek, vynechání členů pods. jm.) omezení delšího hlasitého čtení před spolužáky
 zvětšení studijních textů pro snazší přečtení dát k dispozici heslovité poznámky
 dát k dispozici přehledy s gram. jevy poskytnout audiovizuální pomůcky
 kontrola porozumění textu opravování zeleně
 hodnocení chyb stejného typu jako jednu chybu tolerování foneticky napsaných slov
 jiné – vypište nepřizpůsobuji

.....
.....

Dysortografie: S čím mají žáci s touto poruchou při výuce cizího jazyka největší potíže?

- neschopnost aplikovat i dobře naučená gramatická pravidla do písemné podoby
 problémy se zápisky
 pravopisné chyby
 specifické chyby – jaké?

.....

- jiné potíže - vypište
-
-

V jakých činnostech mají žáci s touto poruchou problémy?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> psaní velkých písmen u pods.jm. | <input type="checkbox"/> hlásková stavba slova (slova píší foneticky) |
| <input type="checkbox"/> členy pods. jm. | <input type="checkbox"/> pořadí slov ve větě |
| <input type="checkbox"/> určování pádů | <input type="checkbox"/> koncovky příd. jm. |
| <input type="checkbox"/> tvoření tvarů mn. čísla | <input type="checkbox"/> nepravidelná slovesa |
| <input type="checkbox"/> psaní diktátu | <input type="checkbox"/> problémy v opisu/přepisu |
| <input type="checkbox"/> vynechávání a záměna písmen | <input type="checkbox"/> jiné - vypište |
-
-

Jak těmto žákům přizpůsobujete výuku?

- stejný úkol/test + více času zkrácený úkol/test + stejně času zcela jiný úkol/test
- tolerantnější hodnocení specifické chybovosti
- umožnění opravy hůře napsaného diktátu
- častější opakování základních gramatických pravidel
- pravopis nehodnotím
- více chyb stejného typu hodnotím jako jednu chybu
- opravuji zeleně
- toleruji foneticky napsaná slova
- opravuji pouze přepisem chybného slova
- používání názorných pomůcek
- upřednostnění ústní formy zkoušení
- nepřizpůsobuji
- jiné – vypište
-
-

Dysgrafie: S čím mají žáci s touto poruchou při výuce cizího jazyka největší potíže?

- nečitelné písmo
- pomalu píše
- žák se neorientuje v prostoru (neví, kde začít psát)
- jiné – vypište
-
-

Jak těmto žákům přizpůsobujete výuku?

- stejný úkol/test + více času zkrácený úkol/test + stejně času zcela jiný úkol/test
- tolerance snížené kvality písma
- umožnění psaní tiskacím písmem
- umožnění vypracování úkolů/slohových prací na PC
- nepřizpůsobuji

jiné – vypište

.....
.....

Slyšel/a jste někdy o jazykové animaci?

ano ne

Pokud jste o jazykové animaci již slyšel/a, používáte ji ve výuce?

často občas ne

Myslíte si, že by mohla ve výuce žákům se SPU při výuce jazyků pomoci? Zakroužkujte.

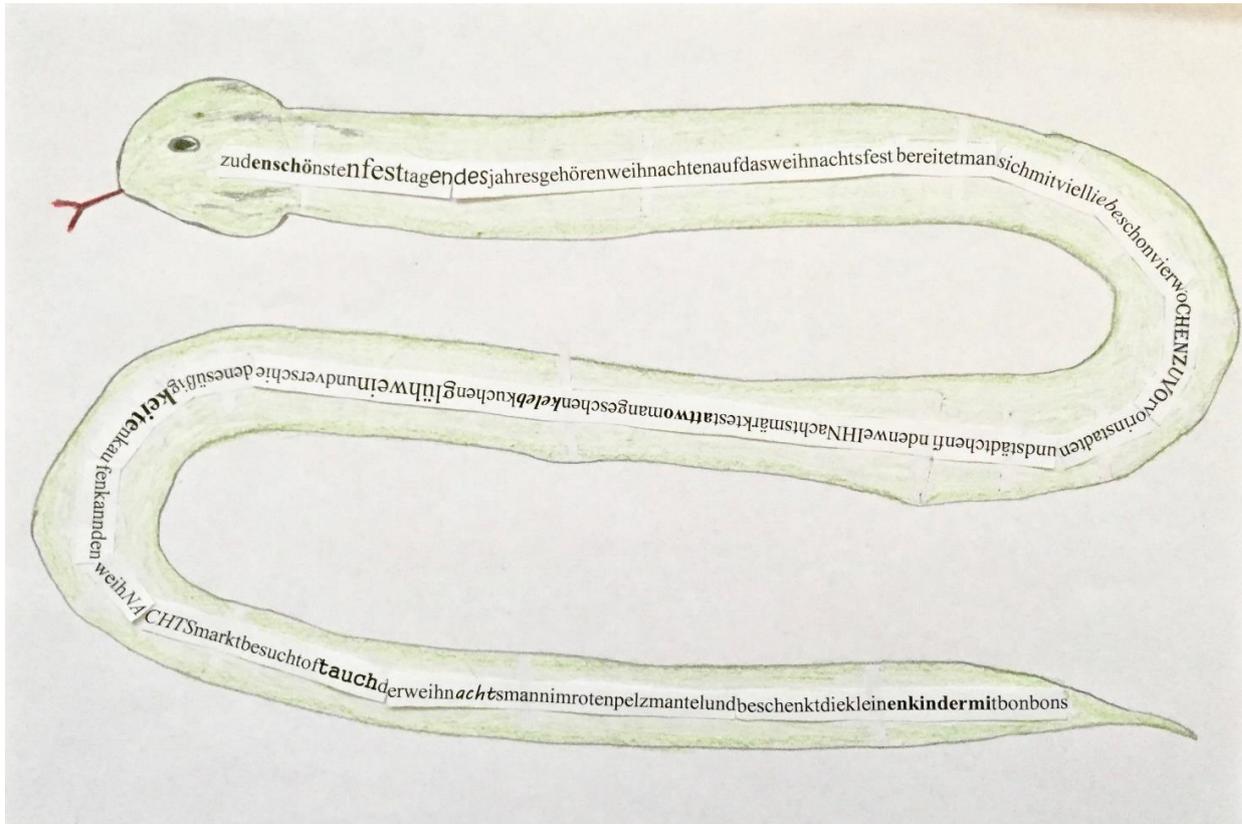
ano spíše ano možná spíše ne ne

Seznam zúčastněných škol

Základní školy	1. ZŠ Plzeň
	4. ZŠ Plzeň
	10. ZŠ Plzeň
	11. ZŠ Plzeň
	15. ZŠ Plzeň
	20. ZŠ Plzeň
	21. ZŠ Plzeň
	22. ZŠ Plzeň
	25. ZŠ Plzeň
	28. ZŠ Plzeň
	31. ZŠ Plzeň
	34. ZŠ Plzeň
Gymnázia	Sportovní gymnázium Plzeň
	Gymnázium Lud'ka Pika
Střední školy	Střední průmyslová škola elektrotechnická Plzeň
	Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická
	Střední odborná škola obchodu, užitého umění a designu
	Střední odborné učiliště stavební
	Hotelová škola a SOU gastronomické střední škola

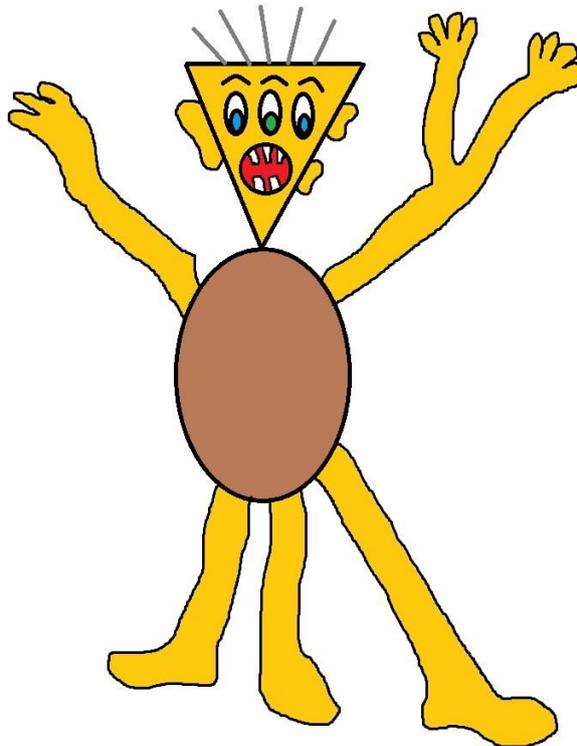
Materialien zu den Aktivitäten

A) DIE WORTSCHLANGE



Homolková: Reálie německy mluvících zemí, 1997, S. 31

B) DER AUBENIRDISCHE



(eigene Quelle)

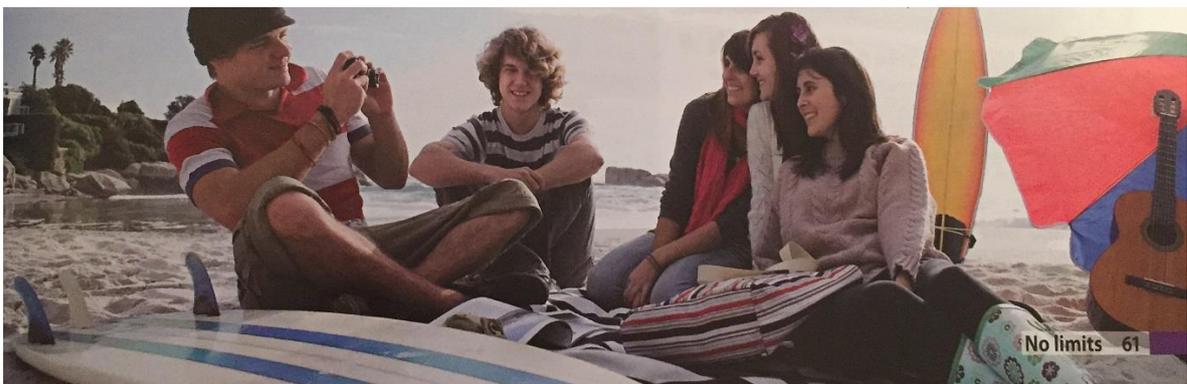
C) WELCHER TEXT PASST?

Text N. 1

Die fünf Freunde verbringen ihren freien Nachmittag auf dem Strand. Die zwei Jungen, Thomas und Hans, haben ihre Surfbretter mitgebracht, um auf die Mädchen einen Eindruck machen zu können. Thomas, der Junge im schwarzgrauen T-Shirt hat aber noch dazu seine Gitarre mitgenommen, um Hans zu übertreffen. Hans hat aber mehr Erfolg bei den Mädchen, er fotografiert sie. Er hat ein cooles Outfit – khaki Shorts, rotschwarzweißes T-Shirt, schwarze Kappe und auf der rechten Hand hat er viele Armbänder. Die Mädchen Julia, Margarethe und Anna sind alle Brünetten und haben mittellange Haare. Julia, die gleich neben Thomas sitzt trägt rotschwarzes T-Shirt mit dreiviertellangen Ärmeln und blaue Jeans. Margarethe sitzt in der Mitte ist in einem weißen Pullover. Anna trägt auch ein Pulli und schwarze lange Hose, weil es ihr immer kalt ist.

Text N. 2

Die Mädchen Julia, Margarethe und Anna haben auf dem Strand zwei Jungen getroffen. Sie haben sich gleich befreundet. Der Junge in der Kappe, Hans, ist ein Fotograf. Bevor die Mädchen gekommen sind, hat er eine Zeitschrift gelesen. Er ist auch sehr geschickt. Er stellt die Armbänder, die er auf seiner linken Hand trägt, von Hand her und verkauft sie auch. Der lockenköpfige Junge heißt Thomas und surft gern. Die Mädchen haben sich noch vor zwei Stunden gesonnt, aber es wurde dann kalt. Der Sonnenschirm gehört Margarethe. Anna hat ihren Rucksack mit Sonnencremen und der gestreiften schwarzweißen Decke genommen.



Wildman, Beddall: Insight. Pre-Intermediate Student's Book, 2013, S. 61

Lösung: Text N. 2 passt nicht (Armbänder auf seiner linken hand)

D) BUCHSTABENSALAT

SAHNUTICOZEP

Zahn
Auto
Huhn
Acht
sie

Sahne
Haut
aus
Nacht
ich

Tante
Opa
ohne
tun
Hahn

Hase
Puppe
Schnauze
Hut
Sonne

E) SCHAU, MERK UND SCHREIB!



Lösung: Vokabeln zum Thema Bürobedarf/Schreibbedarf

das Klebeband, das Lesezeichen, der Hefter, die Schere, das Heft, der Bleistift, der Kuli, der Kleber, der/das Gummi, die Büroklammer/die Klammer

F) BILDERTEXT

Morgen fahre ich nach Italien. Jetzt muss nur noch



gepackt

werden. Ich habe Probleme die richtige



auf diese Reise zu

wählen. Ich weiß nicht, ob ich nur



oder auch ein Paar



nehmen soll. Bestimmt muss ich aber viele



und dazu



packen. Wir fahren ans



, so darf ich nicht

vergessen, aber wird nur einer reichen? Am wichtigsten sind aber die



, der



und der



. Die Unterwäsche muss

ich nicht erwähnen, das ist doch selbstverständlich. Ich hoffe, ich habe nichts vergessen. Ich freue mich schon!

Lösung: der Koffer/das Gepäck/das Reisegepäck, Kleidung, Shorts/kurze Hosen, Hosen, Kleider, Sandalen, Meer, den Badeanzug/den Bikini, Sonnenbrillen, Sonnenschutzcreme, Strohhut/Hut