

Lernschwache Schüler im Fremdsprachenunterricht und die Lehrvoraussetzungen

Věra Janíková

Einleitung

Der Erwerb von Fremdsprachen bereitet vielen Menschen manche Schwierigkeiten, insbesondere dann den Lernenden, die unter verschiedenen Teilleistungsstörungen leiden. Diese Teilleistungsstörungen liegen in unterschiedlicher Zusammensetzung und Stärke vor. Jedes Kind hat ein eigenes, individuelles Störungsmuster und individuelles Lernen, Unterricht und Förderung müssen auf die persönliche Problematik abgestimmt sein, um Erfolg zu erzielen (vgl. Sellin 2004: 24-25). Daraus ergeben sich bestimmte Anforderungen an die Lehrerbildung und -fortbildung, denn für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen der legasthenen¹ Kinder ist eine kompetente Lehrperson von entscheidender Bedeutung. Der Beitrag ist als eine Skizze zu verstehen, in der sämtliche Überlegungen zum Erwerb von Lehrerkompetenzen der Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen ausgeführt werden, um einen effizienten Sprachunterricht mit dieser Zielgruppe führen zu können.

1. Lernvoraussetzungen

Menschen mit Lernstörungen zeigen beim Fremdsprachenlernen Schwierigkeiten in mehreren Bereichen: bei der Wahrnehmung der gesprochenen Sprache (*Perzeptionsprobleme beim Hören*), Verarbeitung eines Textes (*auditiv-sprachliche Schwierigkeiten*), bei der *Merkfähigkeit* und *Gedächtnisstörungen*. Häufig gibt es auch Probleme mit der *Konzentration*, *Links- und Rechtshändigkeit* und *Raumorientierungsfähigkeit*, mit der Wahrnehmung von Zeit und der Arbeitsorganisation (*schlechte metakognitive und kognitive Lernerstrategien*). Manche Schüler brauchen für das Erfüllen einer Aufgabe mehr Zeit, sie haben ein *langsames Arbeitstempo*, bei umfangreicheren Arbeiten bewältigen sie nicht alle Aufgaben (vgl. Sellin 2004).

Da diese Kinder mehr Energie verbrauchen, um die Probleme in den Griff zu bekommen, was bei anderen Menschen nicht ist, tritt Ermüdung stärker in den Vordergrund, gelegentlich auch

¹ Unter der Legasthenie (Dyslexie, Lese-/Rechtschreibschwäche, Lese-/Rechtschreibstörung, LRS) versteht man eine massive und lang andauernde Störung des Erwerbs der Schriftsprache. Die betroffenen Personen (Legastheniker) haben Probleme mit der Umsetzung der gesprochenen Sprache in die geschriebene und umgekehrt. Folgende zwei Definitionen bestimmen diesen Begriff kurz und präzise:

1. Auf der ersten Definition einigten sich die Delegierten der Bildungsministerien der EU-Mitgliedstaaten bei der Konferenz „Action for Dyslexia“: „*Legasthenie bedeutet Schwierigkeiten mit der Sprache – mit Buchstaben oder Wörtern – so dass die auffälligsten und hartnäckigsten Probleme beim Lesen und Schreiben auftreten; dazu kommen scheinbar unüberwindliche Rechtschreibschwierigkeiten und Gedächtnisprobleme. Besonders Sequenzen, wie die Wochentage und die Monate des Jahres, werden schlecht erinnert. Die persönliche Organisationsfähigkeit lässt in fast allen Bereichen zu wünschen übrig.*“

2. Die zweite Legasthenie-Definition ist die Definition der WHO (World Health Organisation) von 1986 sowie von „Dyslexie“ in der ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, New York, 2002): „*Die Legasthenie (Lese-Rechtschreibschwäche) bezeichnet eine umschriebene Störung im Erlernen der Schriftsprache, die nicht durch eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklungs-, Milieu- oder Unterrichtsbedingungen erklärt werden kann. Vielmehr ist die Legasthenie das Ergebnis von Teilleistungsschwächen der Wahrnehmung, Motorik und/oder sensorischen Integration, bei denen es sich um anlagebedingte und/oder durch äußere schädigende Einwirkungen entstandene Entwicklungsstörungen von Teilfunktionen des zentralen Nervensystems handelt*“ (vgl. Sellin 2004).

Gereiztheit. Die Konsequenz ist ein geringeres Selbstvertrauen, das zu Minderwertigkeitskomplexen führen mag.

Eine Fremdsprache zu beherrschen ist nicht leicht. Der Aneignungsprozess ist kompliziert, weil viele sich gegenseitig beeinflussende Faktoren im Spiel sind, wie z.B. Motivierung, Intelligenz, sprachliche Veranlagung, Gedächtnis, Alter, Lernstile u.ä.m. Bei Menschen mit Lernstörungen ist die Situation begreiflicherweise noch schwieriger. Die Situation erschwert zusätzlich der Umstand, dass die Schüler mit spezifischen Lernstörungen keine homogene Gruppe bilden; ihre Defizite treten in „unterschiedlichen Kombinationen und mit unterschiedlicher Relevanz auf, sie beeinflussen sich gegenseitig und dadurch vervielfacht sich ihre Ernsthaftigkeit“ (Zelinková 2005: 26).

Nach RAUTENHAUS (2005) ist die *aktuelle Fremdsprachenlernfähigkeit* eines einzelnen Schülers kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ergibt sich zu unklaren Anteilen aus folgenden Faktoren:

- a) Sie steht in Abhängigkeit von anlagebedingten und erworbenen Dispositionen auf allen kognitiven und affektiven Ebenen der Persönlichkeit, die Lerntempo und emotionale Stabilität ausmachen. Eine zuverlässige Aussage über die Anteile von Anlage und Erwerb gibt es nicht. Es wäre auch illusorisch, zum gegebenen Zeitpunkt von der empirischen Forschung weiterführende Beschreibungen der lernerinternen Variablen und ihrer individuellen Genese zu erwarten. Dazu fehlen geeignete Messinstrumente.
- b) Sie ist ein Ergebnis der Sequenzialität, die vor allem Fremdsprachenfächerauszeichnet. Damit ist die „komplex-systematische Aufbaustruktur“ gemeint, „die im Unterricht eine im Hinblick auf den erreichten sachstrukturellen Entwicklungsstand des Kindes wohl dosierte Schwierigkeitsgraduierung verlangt. Für Schüler, die den Anschluss an die Sachbereichsentfaltung des Unterrichts verlieren, wird der Stoff zu schwierig“ (Heckhausen 1969: 206). Auf die Bedeutung dieser Tatsache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht hat Sauer wiederholt hingewiesen (Sauer 1971, 1985). Man hat infolgedessen die Auswahl und Anordnung des Stoffes für den Englischunterricht, d.h. das Curriculum, das sich in den Lehrwerken niederschlägt, immer leidenschaftlich und kontrovers diskutiert. Keine der dabei gefundenen Progressionen hat aber die Künstlichkeit der in den Lehrwerken angebotenen Kommunikationssituationen völlig aufheben können. Diese ist umso größer, je enger die Grenzen durch das Könnensniveau der Lernenden gezogen werden. Das Problem ist auch prinzipiell nicht zu lösen, weil im Fremdsprachenunterricht die Unterrichtssprache zugleich Gegenstand des Lernprozesses ist – und weil dieses auch so bleiben muss, wenn der Spracherwerbsprozess als Konstruktionsprozess auf der Grundlage von bedeutungsvollem Sprachangebot nicht behindert werden soll (Rautenhaus 2005: 86-87).

Die aktuelle Fremdsprachenlernfähigkeit eines Schülers ist also weder von seinen *potenziellen* Fähigkeiten allein bestimmt, noch ist sie von ihnen zu trennen. Man hat sie vielmehr als Ergebnis eines kumulativen Prozesses vorzustellen. Das heißt, welchen *intake* ein Schüler einem gebotenen *input* entnehmen kann, hängt weitgehend von den bei ihm bereits vorher abgelaufenen allgemeinen und speziell fremdsprachlichen Lernprozessen, von den bereits gespeicherten Informationen, ab.

Es muss allerdings gesagt werden, dass manche Legastheniker trotz ihrer Schwierigkeiten befriedigende Lernvoraussetzungen haben, eine Fremdsprache zu erwerben. Und der Fremdsprachenlehrer sollte ihre Stärken und Schwächen erkennen und ihre Defizite

eliminieren sowie kompensieren können. So kann er dann Helfer, Berater und Begleiter auf ihrem nicht einfachen Weg zum Erlernen einer Fremdsprache werden.

2. Lehrvoraussetzungen

Obwohl in den letzten Jahren dem Fremdsprachenerwerb bei Kindern mit Teilleistungsstörungen eine erhöhte Aufmerksamkeit sowohl in wissenschaftlichen als auch in sprachdidaktischen und unterrichtspraktischen Kontexten gewidmet wird, zeigt der heutige Stand noch gewisse Mängel in den Lehrverfahren der Unterrichtenden. Sie laufen stets auf eine nicht ausreichende Passung zwischen kognitiven oder affektiven Schülerrssourcen und Unterrichtsarrangements hinaus. SELLIN (2004) verweist darauf, dass nicht nur Schüler unabdingbare Lernvoraussetzungen zum Fremdsprachenerwerb brauchen, sondern es müssen parallel *wesentliche Lernvoraussetzungen* für den Unterricht erfüllt werden. Die Art des Unterrichts hat großen Einfluss auf den Lernerfolg, denn „es kommt auf das Verhalten des Lehrers an, wie stark die Legasthenie als Behinderung erlebt wird“ (Brenzig 1999).

Die meisten Schüler beginnen den Fremdsprachenunterricht mit starker Motivation und großem Arbeitseifer. Wenn sie den Fremdsprachenwerwerb jedoch aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen oder mangelnder Unterstützung als vorwiegend negativ erleben, können sich Minderwertigkeitserfahrungen häufen und versagensängste einstellen. Und nur gut informierte Lehrer können die betroffenen Kinder beraten und dazu beitragen, die Entstehung einer psychischen Sekundärproblematik zu vermeiden, die sich aus Unverstandensein, Enttäuschung und Hilfslosigkeit entwickelt. Lehrer haben eine sehr wichtige Rolle im Leben der Schüler, bei Legasthenikern besonders: Legastheniker sind hinsichtlich ihres Schulerfolges sehr von der Unterrichtsgestaltung und dem Wohlwollen des Lehrers abhängig. Und was sollten die Lehrer im Fremdsprachenunterricht bei diesen Schülern aus lernpsychologischer, pädagogischer und didaktischer Sicht in Acht nehmen und berücksichtigen? In der folgenden Auflistung werden die wichtigsten Aspekte vorgestellt:

- Es ist wichtig, den Schülern mit Lernvesagen die Möglichkeit zu bieten, den Sprachwerwerb als subjektiven Konstruktionsprozess zu erleben.
- Manche Legastheniker haben trotz ihrer Teilleistungssörungen befriedigende Lernvoraussetzungen, eine Fremdsprache zu erwerben. Wenn aber der Unterricht für ihre individuellen zu schnell fortschreitet, sodass sie ihre Schwächen nicht ausreichend kompensieren und ihr Wissn nicht genügend festigen können, werden ihre Fertigkeiten nicht genügend automatisiert. *Kompensatorisch* zu arbeiten, bedeutet erhöhten Kraftaufwand, um annähernd das zu leisten, was Schüler ohne Schwierigkeiten auf diesem Gebiet erreichen. *Häusliche Hilfen* für einen begrenzten Zeitraum sind angebracht, bis sich genügend Sicherheit entwickelt hat (Sellin 2004: 35).
- Die Lehrer sollten darauf achten, dass die Schüler kontinuierlich die fremde Sprache lernen, damit gute Gedächtnisspuren und Strategien zur Kompensation ihrer Defizite durch Festigung der erworbenen Fertigkeiten und ihrer Speicherung im sprachlichen Langzeitgedächtnis erworben werden können.
- Eine gute Klassenatmosphäre ist für sensible Schüler von ausschlaggebender Bedeutung. Auch kommt sicher allen Schülern ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht zugute, der – als Grundlage des gesamten Unterrichts – deutlich macht, wie Sprache in kommunikativen Situationen funktioniert, sodass der Schüler eigenständigen Konstruktion *seines* Modells der Zielsprache angeregt wird (vgl. Back & Timm 1996).
- Die Lernmethoden müssen dem einzelnen Schüler angepasst werden, also lassen sich nicht pauschal festlegen.

- Reduktion der Lernziele nach dem Leistungsprofil der Klasse, notfalls auch unter Vernachlässigung des offiziellen Curriculums (Rautenhaus 2005: 90).
- Ausbau der Transferphasen, in denen der eingeführte neue Stoff auf verschiedenste Art und Weise umgewälzt und angewandt wird (Rautenhaus 2005: 90).
- Möglichst weitgehende Auflösung des Frontalunterrichts, um den Schülern die Fremdsprache als relevantes soziales Handlungsinstrument erscheinen zu lassen (Rautenhaus 2005: 90).
- Projektphasen, die den Lehrgangsunterricht für eine Weile ablösen (Rautenhaus 2005: 90).
- Es muss beachtet werden, dass legasthene Menschen durch ihre differenten Sinneswahrnehmungen mit herkömmlichen Lehrmethoden alleine das Schreiben, Lesen und Rechnen nicht zufriedenstellend erlernen können.
- Den legasthenen Schülern muss ein Interesse an ihren Problemen, Geduld, Ausdauer und Verständnis gezeigt werden.
- Es ist zu vermeiden, im Zusammenhang mit der Legasthenie von Schwäche, Störung, Behinderung oder Krankheit zu sprechen. Es handelt sich um eine biogenetische Laune der Natur, für die niemand verantwortlich ist.
- Lehrer sollten die Eltern über die Problematik der Legasthenie, damit sie eine Vorstellung davon und das damit verbundene Verständnis für die Kinder bekommen sowie die Möglichkeiten für die Interventionen/Förderungen beim Fremdsprachenlernen.
- Auch im Fremdsprachenunterricht sollten die Stärken und besonderen Begabungen der Schüler hervorgehoben, um ihr Selbstwertgefühl zu festigen. Jegliche Bemühungen sollten angestellt werden, um das Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern aufzubauen.
- Lob, auch für geringe Fortschritte, ist wichtig und sollte häufig vorkommen. Die Vergleiche mit den Mitschülern müssen vermieden werden (vgl. Janíková/Bartoňová 2003).
- Die Förderung von Schülern mit einer Legasthenie sollte einzeln oder in kleinen Gruppen differenziert durchgeführt werden. Übungseinheiten sollten nur in kurzen Sequenzen stattfinden.
- Diesen Schülern müssen besonders klare Arbeitsaufträge erteilt werden, es kann helfen, wenn die Kinder ihre Aufträge auch wiederholen. Die eigene Stimme ist eine nützliche Hilfe für das Gedächtnis. Es ist zu empfehlen, wenn man überprüft, ob die Schüler die gestellte Aufgabe verstehen und ob sie ausreichend Zeit zum Eben haben.
- Das übermäßige Abschreiben ist zu vermeiden.
- Ein übersichtliches, deutliches Schriftbild, z. B. bei Tafelbildern und Arbeitsblättern, ist notwendig. Die Ausarbeitung dieser Arbeitsmaterialien bedarf sorgfältiger Überlegung: Fettgedruckte Überschriften, reiner Druck, weniger Geschriebenes, mehr grafische Darstellungen sind angebracht.
- Es ist zu empfehlen, in der Fremdsprache deutlich zu sprechen und den Schülern bei der Aussprache helfen.
- Computer und Tonbandgeräte sollen verwendet werden. Auch der effiziente Gebrauch eines Wörterbuches oder Lexikons muss gelehrt und intensiv geübt werden.
- Die längeren Texte sollten strukturiert werden und das laute Vorlesen darf vor der gesamten Klasse nur auf Wunsch der Schüler erfolgen. Es muss dabei bedacht werden, dass ein legasthener Schüler einen Text korrekt lesen, dennoch den Sinn oft nicht erfassen kann.

- Die schriftlichen Arbeiten sollen nicht nur nach den Fehlern beurteilt werden, sondern auch nach dem Inhalt, dem Ausdruck und der Sprachrichtigkeit.
- Die Hausaufgaben können und sollen differenziert im Umfang und Schwierigkeitsgrad gegeben werden.

3. Aus- und Fortbildung der Fremdsprachenlehrer

Eine der bestimmendsten Voraussetzungen für das erfolgreiche Fremdsprachenlehren bei Schülern mit Lernversagen bilden die gut ausgebildeten Lehrkräfte, denen die wissenschaftlich fundierte und auf die Praxis orientierte fremdsprachendidaktische Aus- und Fortbildung ermöglicht wird. Denn die unzureichende oder fehlende Aus- und Fortbildung der Lehrer erschwert den Umgang mit Legasthenikern in den Fremdsprachen erheblich. In der Lehrerbildung müssen verpflichtende Angebote für Lehrer zum Erwerb von Basiswissen in der Neuropsychologie des Lernens, über Legasthenie, weitere Teilleistungsstörungen gegeben werden (vgl. Sellin 2004: 36). Die Lehrer brauchen nämlich klare Vorstellungen darüber, wie der Fremdsprachenlernprozess in Abhängigkeit von individuellen Lernvoraussetzungen abläuft, damit sie psychologische, pädagogische und fachliche Hilfe geben können. Auch das Methodenrepertoire muss erweitert werden. Um die Probleme zu bewältigen, brauchen wir Deutschlehrer, deren Ausbildung auch im Lichte der neuesten Ergebnisse der Fremdsprachenlehrforschung geschehen ist (vgl. Rautenhaus 2005: 88). Dieselben Themen müssen zu Inhalten der regelmäßigen Fortbildungen werden, in denen noch darüber hinaus Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch gegeben werden.

4. Ein Forschungsprojekt

Damit der Fremdsprachenerwerb von Schülern mit Lernstörungen zu einem Prozess werden kann, der nicht übermässig stressbelastend ist und zugleich erwartete Erfolge erreicht, müssen entsprechende Prämissen erfüllt sein. Sie betreffen eine Reihe von Bereichen - von einer prononcierten Unterstützung des Schulministeriums über eine intensiveres Engagement ausserschulischer Personen und Instanzen (z. B. pädagogisch-psychologische Beratungsstellen, Eltern, Weiterbildungszentren für Lehrende) und die Qualitätssteigerung des pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Trainings angehender FremdsprachenlehrerInnen bis zur zufriedenstellenden Zahl geeigneter Unterrichtsmaterialien.

An dieser Stelle werden die Teilergebnisse einer umfangreichen deskriptiven Studie dar, die zeigen sollen, wie die Deutschlehrer und –lehrerinnen auf der Sekundarstufe 1 in Brno/Brünn und Südmähren in diesem Bereich weitergebildet werden und welche Massnahmen begrüssen die Deutschlehrkräfte als nützlich für ihre eigene pädagogische Tätigkeit im Sprachunterricht vorziehen.

Als *Datenerhebungsmethode* wurde der Fragebogen gewählt, weil die Studie Antworten auf die gleichen Fragen aus einer hohen Zahl von Antwortenden erforderlich gemacht hat. Für eine Präzisierung der Ergebnisse wurden bei einzelnen Bereichen auch frei zu beantwortende, ergänzende Fragestellungen eingesetzt. Statistische Korrelationen zu untersuchen, war nicht Ziel der Studie. Es wurden Hundert Grundschulen und Sekundarstufen 1 in Brno/Brünn (sämtliche solche Schulen) und Hundert Grundschulen und Sekundarstufen 1 in Südmähren (zufällig gewählt) angesprochen. Die Rückgabequote war relativ hoch (123 Fragebogen, d.h. 61%). Diese Zahl konnte jedoch nicht ausgewertet werden, da auf 34 von den 123 zurückgesandten Fragebogen nur vermerkt war, dass die jeweilige Schule keinen Deutschunterricht veranstalte. Dies war so vor allem an kleineren Dorfschulen mit niedrigen Schülerzahlen, wo nur Englischunterricht erteilt wird. Schliesslich waren 89 Fragebogen aus 89 Schulen (d.h. 44,5%) mit Angaben von 97 Antwortenden auswertbar (an einigen Schulen ist mehr als ein Deutschlehrer tätig).

Forschungsergebnisse

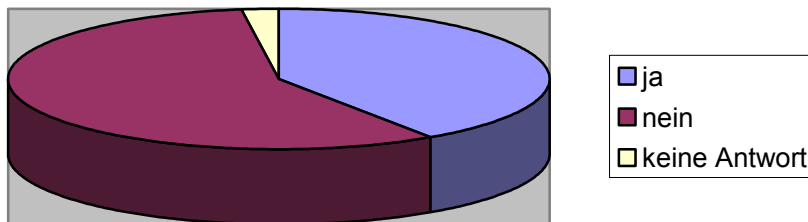
a) Weiterbildung im Bereich: Deutschunterricht bei Kindern mit Lernstörungen

Dieser Fragebogenteil dokumentiert, ob Deutschlehrende im Rahmen ihrer Weiterbildung das Angebot an fachbezogenen Seminaren nutzen und wie sie diese Veranstaltungen bewerten.

Die Grafik zeigt, dass Deutschlehrende mehrheitlich nicht an Seminaren teilnehmen, wo sie sich in einschlägigen Bereich weiterbilden könnten. Diese Tatsache mag mehrere Gründe haben. Einige belegen die Ergebnisse dieser Untersuchung:

- Aus den Ergebnissen, die allgemeine Informationen über die Antwortenden liefern, folgt, dass jene, die ihre Hochschulbildung unlängst abgeschlossen und erst eine kurze Praxiserfahrung haben, die Thematik bereits während des Studiums kennengelernt haben und daher keinen Bedarf empfinden, sich darin weiterzubilden.
- An den Seminaren nehmen zumeist Lehrende mit längerer Schulerfahrung teil, da sie ihre theoretischen Defizite in diesem Bereich aufarbeiten wollen.

Weiterbildung im Bereich der Lernstörungen im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Besonderen



Es handelt sich um drei Typen von Bildungsseminaren, an denen die Antwortenden der Studie teilgenommen haben: Seminare

- zu allgemeinen Fragen der Betreuung von Kindern mit Lernstörungen,
- zum Fremdsprachenunterricht für Schüler mit Lernstörungen,
- zum Deutschunterricht für Schüler mit Lernstörungen.

Effektivität der Seminare für die Antwortenden (Deutschlehrkräfte)

Die Befragten haben in freien Antworten den Gewinn aus den Seminaren für ihre pädagogische Praxis sowie für das eigene Qualifikationsprofil und die Persönlichkeitsentwicklung bewertet. Weitgehend war es eine *positive* Bewertung, was belegt, dass diese Zusammenkünfte eine bedeutsam sind und dass es notwendig ist, sie auch künftig zu veranstalten. Im positiven Bereich der Bewertung kommen am einige Aspekte oft vor:

- Erfahrungsaustausch und Gesprächsmöglichkeit mit anderen Lehrenden,
- Kennenlernen von weiteren konkreten Tipps für den Unterricht und von Lehr- und Lernmaterialien,
- Erwerb von effizienteren Methoden für die Arbeit mit Schülern mit Lernstörungen,
- Ergänzung und Erweiterung von Kenntnissen im einschlägigen Bereich.

Selbstverständlich kommen in Auswertungen auch *kritische Bemerkungen* vor, die im als Anregungen zur Verbesserung der Seminare dienen sollten. Unter den oft erwähnten Defiziten waren:

- übermässiges Theoretisieren mit minimalem Bezug zum 'Leben',
- zu wenig konkrete Vorschläge für die Praxis.

b) Vorgezogene Hilfeangebote

Der Bereich „Vorgezogene Hilfeangebote“ (*„Im Deutschunterricht für Schüler mit Lernstörungen würde ich folgende Verbesserungen: ... begrüßen“*) zeigt, was Deutschlehrkräfte zur Erleichterung und Verbesserung ihrer pädagogischen Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht bei der gegebenen Zielgruppe benötigen. Drei Akzente stehen heraus:

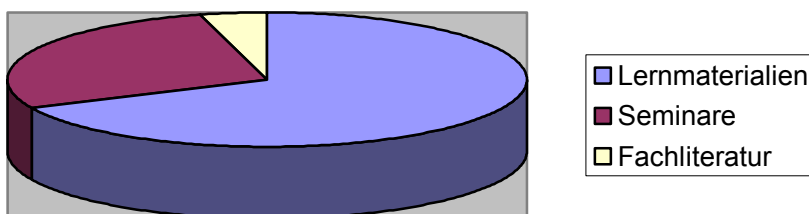
- mehr methodisch- didaktische Lehr- und Lernmaterialien,
- mehr spezialisierte methodisch-didaktische Seminare im Rahmen der Weiterbildung,
- mehr Fachliteratur mit Ausrichtung auf Fremdsprachendidaktik und Lernstörungen.

Die Grafik verweist auf die Relevanz der methodisch-didaktischen Lernmaterialien für den Unterricht. Spezialisierte Seminare halten die Antwortenden überdies für eine wesentliche Hilfeleistung.

Es gibt mehrere Gründe dafür, dass das Interesse an weiterer Fachliteratur so gering ist - gegliedert in vier Bereiche:

- Lehrende, die ihre Hochschulbildung unlängst abgeschlossen haben, sahen sich während des Studiums mit der einschlägigen Fachliteratur konfrontiert, die ihnen einen theoretischen Einblick ins Thema gewährt hat.
- Lehrende nehmen relativ häufig an Seminaren im Rahmen der Weiterbildung teil, wo sie mit der Fachliteratur bekannt gemacht werden.
- Lehrende respektieren zwar die Fachtexte, aber sie haben oft das Gefühl, dergestalt zu wenig praktische Impulse zu erhalten (vgl. auch die Ergebnisse zu „Weiterbildung“).
- Fachliteratur ist bereits genügend vorhanden.

Vorgezogene Hilfeangebote



Zusammenfassung

Sprachkenntnisse nehmen heutzutage einen hohen Stellenwert ein. Kinder mit Teilleistungsstörungen (Legastheniker) können ihre Sprachkompetenzen oft nicht ohne besondere Unterstützung erwerben. Es gibt keine fertigen oder besten Rezepte für den

Sprachunterricht oder die Förderung. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte über diese Problematik sowohl aus der Sicht der Sonderpädagogik, Neuropsychologie, Lernpsychologie, Pädagogik als auch der Sprachdidaktik gut informiert werden und in ihrer täglichen Arbeit den Schülern Hilfsmittel, kompetente Ratschläge und sensibles Umgehen anbieten. Denn ihr Lernerfolg hängt unter anderem davon ab, ob für das einzelne Kind eine geeignete Vermittlungsmethode gefunden wird, die seinen Lerntyp berücksichtigt, ausreichend Strukturierungshilfen anbietet und an seine individuellen Fähigkeiten und Stärken anknüpft. So kann eins der wichtigsten Ziele der pädagogischen Bemühungen hinsichtlich des Sprachunterrichts bei dieser Zielgruppe erreicht werden, und zwar: Freude am Fremdspracherwerb, Erfolgserlebnisse und erhöhte Motivation zum Sprachlernen. Die Teilergebnisse einer deskriptiven Forschung zeigen, wie zur Zeit die tschechischen Deutschlehrer in ihrer Aus- und Fortbildung diese Aspekte wahrnehmen und beurteilen.

Der Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojektes MSM0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ (Besondere Bildungsbedürfnisse im Kontext des Bildungsstandards für die Grundbildung).

Resumé

Znalost cizích jazyků je pro člověka, který se chce uplatnit v moderní společnosti, jedním ze základních předpokladů. Na tento požadavek reaguje i český systém jazykového vzdělávání, v oblasti vlastní cizojazyčné výuky, přípravy budoucích učitelů i dalšího vzdělávání. Naučit se cizímu jazyku není jednoduchou záležitostí, zvláště obtížný úkol to však představuje pro žáky se specifickými poruchami učení. Tito žáci si často nejsou schopni osvojit cizí jazyk bez potřebné pomoci. Ačkoliv neexistují obecně platné koncepty a metodicko-didaktické postupy, neboť tyto poruchy se u žáků vyskytují v řadě modifikací a vyznačují se individuálními projevy, přesto lze nalézt řadu společných jmenovatelů, na jejichž základě je možné v cizojazyčné výuce používat vhodné výukové metody. Jedním z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšné vedení cizojazyčné výuky u žáků se specifickými poruchami učení je kompetentní a dobře informovaný učitel. Ten si musí osvojit potřebné znalosti z oblasti speciální pedagogiky, psychologie učení, neuropsychologie, pedagogiky a oborové didaktiky a umět jich využít při plánování a vedení výuky cizího jazyka u dané cílové skupiny. Neboť úspěch při učení se jazyku je u těchto žáků do značné míry závislý na tom, jaké výukové metody učitel zvolí, jak bude pracovat s jejich silnými i slabšími stránkami a jakou pomoc poskytne. V příspěvku je blíže osvětlena otázka metodicko-didaktických kompetencí učitele cizích jazyků potřebných pro výuku u žáků se specifickými poruchami učení a v závěru jsou představeny dílčí výsledky výzkumného šetření provedeného v rámci řešení Výzkumného záměru MSM0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“, které ukazují, jak jsou v této oblasti vzdělávání učitelé cizích jazyků v rámci pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání.

Literatur:

- BRENZIG, H. Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben – auch in den Fremdsprachen? In *Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben. Ein Thema auch in weiterführenden Schularten*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). Stuttgart 1999.
- HECKNHAUSEN, H. Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten.

- In ROTH, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. London & New York, 1969, 193-228.
- JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.
- RAUTENHAUS, Heike. Zum Umgang mit lernschwachen Schülern. In TIMM, J.-P. (Hrsg.) *Englisch lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen, 2005. S. 86-91.
- SAUER, H. Sequentialität als Ursache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 1971/24, 133-143.
- SELLIN, K. Legasthenie und Fremdsprachen. In DUMMER-SMOCH, L. (Hrsg.). *Legasthenie*. Bericht über den Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Berlin, 2003, 329-338.
- SELLIN, K. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2004.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál 2003.
- ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005.

- BLEYHL, W. (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover : Schroedel, 2000
- EDELENBOS, P., KUBANEK, A. *Fremdsprachenlernen mit Spaß*. Freiburg : Herder Spektrum, 2001.
- GREJAROVÁ, R. Didaktická podpora pro počáteční etapu nácviiku čtení v RJ. Metodika a praktické ukázky práce s žáky s dyslektickými obtížemi. In Pdf MU *Portál podpory tvorby školních vzdělávacích programů*, 2006.
- GREJAROVÁ, R.. Několik poznámek k metodickým pomůckám k nácviiku čtení v počátečním vyučování ruštině na ZŠ nejen pro žáky s dyslektickými obtížemi. In *XXIII International Colloquium on the Acquisition Process Management*. Brno : Univerzita obrany, 2005, S. 213-225.
- GREJAROVÁ, R. Reeducace dyslexie při výuce ruštiny na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií. In *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno : MSD, spol. s. r. o., 2005, S. 134-144.
- GREJAROVÁ, R.. Etiologie, diagnostika a reeducace specifických vývojových poruch učení ve školní praxi. In *Aktualnyje problemy obučeniija russskomu jazyku V*. Brno : Pdf MU Brno, 2001, s. 57-64.
- JANÍKOVÁ, V. Výuka cizích jazyků u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a relaxační cvičení. In *Cizí jazyky*, roč. 46, č.2, Plzeň : Fraus, 2002/03, s. 52-54.
- JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 120 Seiten.
- JANÍKOVÁ, V. Tvůrčí psaní jako jeden z prostředků terapie při výuce němčiny u žáků se speciálními potřebami učení. In *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21.století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004, S. 130-133.
- JANÍKOVÁ, V. Výuka němčiny u žáků se speciálními potřebami učení. In *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na roznych typoch skol*. 1. vyd. Bratislava : Lingos, 2004, S. 85-93.
- HANUŠOVÁ, S. Lingvodidaktický pohled na problematiku výuky cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií. In *Edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno : MSD, 2005. S. 125-133.
- HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Anglický nápadníček*. Oxford: OUP, 2006.
- LENOCHOVÁ, A. Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka. In KUCHARSKÁ, A. *Sborník Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1999, S. 84-88.
- <http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>, citováno 29.4.2007)
- <http://www.info-legasthenie.de/ueberblick.php#13>, citováno 3.5.2007.
- PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1998.
- PODHAJSKÁ, E., NEČASOVÁ, P. Specifické poruchy učení a výuka jazyků (I). In *Cizí jazyky*, 2000/2001, Nr. 1, S. 39-41.
- PODHAJSKÁ, E., NEČASOVÁ, P. Specifické poruchy učení a výuka jazyků (II). In *Cizí jazyky*, 2000/2001, Nr. 3, S. 79-80.
- PSARIDIS, I. Fremdsprachenlegasthenie. In *LRS. Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben. Ein Thema auch in weiterführenden Schularten*.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Willheim/Teck : Bräuer, 1999, S. 161-166.

SELLIN, K. Legasthenie und Fremdsprachen. In DUMMER-SMOCH, L. (Hrsg.). *Legasthenie*. Bericht über den Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Berlin, 2003, S. 329-338.

SELLIN, K. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München/Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 2004.

ŠIGUTOVÁ, Marta. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2002.

ŠIGUTOVÁ, M. (2004) *Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií*. In RIES, L./ KOLLÁROVÁ, E. (Eds.) *Svět cizích jazyků dnes/ Svet cudzích jazykov dnes*. Bratislava: DIDAKTIS, S. 165-188.

TIMM, J.-P. (Hg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin : Cornelsen, 2005.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005.

Der Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojektes MSM0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ (Besondere Bildungsbedürfnisse im Kontext des Bildungsstandards für die Grundbildung).

Literatur:

JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.

LENOCHOVÁ, A. Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka. In KUCHARSKÁ, A. *Sborník Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1999, S. 84-88.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995.

SELLIN, K. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2004.

SELLIN, K. Legasthenie und Fremdsprachen. In DUMMER-SMOCH, L. (Hrsg.). *Legasthenie*. Bericht über den Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Berlin, 2003, S. 329-338.

ŠIGUTOVÁ, M. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002.

ŠIGUTOVÁ, M. (2004) *Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií*. In RIES, L./ KOLLÁROVÁ, E. (Hrsg.): *Svět cizích jazyků dnes/ Svet cudzích jazykov dnes*. Bratislava: DIDAKTIS, S. 165-188.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005.

Lehren und Lernen fremder Sprachen bieten heute ein ganz anderes Bild als früher. Die neuen Herausforderungen für Fremdsprachenunterricht liegen in den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa sowie in weiter zunehmenden Verflechtungen von Wirtschafts-, Kultur- und Lebensräumen. Sie sind ebenfalls eng mit den jüngsten Ergebnissen der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik verbunden. Im Beitrag werden die Prinzipien, Methoden und Tendenzen dargestellt, die die jüngsten Entwicklungen im Fremdsprachenlehren und –lernen widerspiegeln. Die Frage nach dem Praxisbezug wird dadurch beantwortet, dass ein Überblick zu aktuellen und unentbehrlichen Themenbereichen des fremdsprachendidaktischen Curriculums in der universitären Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen geboten wird.

RAUTENHAUS (2005, S. 90) S. 88 den Lehren fehlen ausreichende Kenntnisse. In erster Linie brauchen sie klare Vorstellungen darüber, wie der **Fremdsprachenlernprozess in Abhängigkeit von individuellen Lernervoraussetzungen abläuft**, damit sie psychologische, pädagogische und fachliche Hilfe geben können. Auch das Methodenrepertoire muss erweitert werden. Um die **Probleme zu bewältigen, brauchen wir Englischlehrer, deren Ausbildung im Lichte der neuesten Ergebnisse der Fremdsprachenlehrforschung geschehen ist.**

3.1

Lehrerbildung

Die Fremdsprachendidaktik – als ein Studiendfach in der hochschulischen zukunftsorientierten professionellen Vorbereitung der Sprachenlehrer und -lehrerinnen stellt ein sehr komplexes Fach dar. In einem modernen fremdsprachendidaktischen Curriculum sollen nicht nur die oben genannten Aspekte reflektiert werden (auffällige Entwicklungen und Prinzipien des Lernens und Lehrens fremder Sprachen und die verändernde Lehrerrolle), sondern viel mehr die Verbindung zwischen „Theorie und Praxis“ betont werden. Denn obwohl diese Anforderung gar nicht neu ist, wird noch heute auf gewisse Defizite in diesem Bereich hingewiesen. Das erwähnt implizite z.B. TIMM (2007), indem er die Sprachdidaktik folgendermaßen definiert: „Sprachdidaktik kann man verstehen „als eine die Praxis reflektierende, wissenschaftlich fundierte ‘Theorie der Unterrichtspraxis’, aus der begründete Vorschläge und Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung abgeleitet werden.“ (Timm 2007, S. 7). Wie schon gesagt, ist diese Auffassung gar nicht neu ist, bleibt aber noch heute zu oft nur plakativ.

Im Folgenden werden die oben definierten Trends in einem fremdsprachendidaktischen Curriculum konturenweise in einem Überblick dargestellt. Erwähnt sind dabei *organisatorische Ebene, Ziele und Inhalte* eines modernen fremdsprachendidaktischen Curriculums, das wiederum die fremdsprachendidaktische Konzeption reflektiert.

Organisatorische Ebene

Um den Anforderungen an die engere Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu Recht zu kommen, und den angehenden Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen die Chance anbieten zu können, den Prozess von Lernen und Lehrern schon in ihrer Ausbildungszeit parallel mit den theoretischen Grundlagen und unterrichtssimulationsorientierten Seminaren in der schulischen Realität reflektieren und ausüben zu können, zeigt sich als effizient, das *einphasige Modell* vor dem *zweiphasigen Modell* zu bevorzugen.

Ziele

Das Hautziel der Fremdsprachendidaktik als eines der wichtigen Studienfächern in der universitären Lehrer- und lehrerinnenausbildung ist – wie auch früher – das Ausbilden von kompetenten/ professionellen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen. Wichtig ist aber dabei das Faktum, dass an diese Lehrer und Lehrerinnen andere Anforderungen gelegt werden, die mit den aktuellen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Entwicklungen des Lernens und Lehrens fremder Sprachen verbunden sind.

Inhalte

Man kann nicht um ganz neue Inhalte reden, eher um eine andere Gewichtung von den „traditionellen“ Inhalten und ihre Ergänzung um die aktuellen Themen, die den Entwicklungen im Lernen und Lehren fremder Sprachen in ihrem Verbundsystem entsprechen. Zu nennen sind hier vor allem:

- Im Bereich der Beziehungswissenschaften: die *Neurolinguistik und, Gehirnforschung, Kommunikationstheorie im interkulturellen Kontext und „Fremdsprachenmarketing“*² die Aufmerksamkeit gewidmet werden.
- Im Bereich der fremdsprachendidaktischen Themenbereichen: *autonomiefördernder Fremdsprachenunterricht, Lern- und Lehrstrategien, Selsbstevaluation, Dramapädagogik, handlungsgorientierter Fremdsprachenunterricht, neue Technologien (computergestützter Unterricht, blended Learning, e-learning), Sprachunterricht bei Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen, Fach- und*

² Der Begriff *Fremdsprachenmarketing* wird beim LEUPOLD (2002) hinsichtlich des Fremdsprachenmarkts erklärt. Er betont dabei, „dass sich die Entwicklung auf dem Fremdsprachenmarkt weiter fortsetzen wird mit der Folge einer Verschärfung der Wettbewerbssituation für den schulischen Fremdsprachenunterricht...“. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei den Fremdsprachenunterrichtenden die Kompetenz zu wntwickeln, darüber nachzudenken, „in welcher Weise die Dienstleistung ‘Schulischer Unterricht’ weiterzuentwickeln ist, um konkurrenzfähig zu bleiben“ (Leupold 2002, S. 67)

Berufsbezogener Sprachunterricht, der frühe Fremdsprachenunterricht, veränderte Formen des Sprachenlernens mit der Entwicklung der Kompetenz, grenzüberschreitende Projekte und Zusammenarbeit organisieren zu können, Unterrichtsmanagement..

Eine gute Klassenatmosphäre ist für sensible Schüler von ausschlaggebender Bedeutung. Auch kommt sicher allen Schülern ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht zugute, der – als Grundlage des gesamten Unterrichts – deutlich macht, wie Sprache in kommunikativen Situationen funktioniert, sodass der Schüler eigenständigen Konstruktion *seines* Modells der Zielsprache angeregt wird (vgl. Back & Timm 1996b).

S. 90 (Aus methodisch-didaktischer Sicht) ist es wichtig, insgesamt diesen Schülern die Möglichkeit zu bieten, den Sprachwerb als subjektiven Konstruktionsprozess zu erleben.

An dieser Stelle werden mehrere Empfehlungen für die Klassen, wo mehrere Schüler mit Lernversagen , erwähnt. RAUTENHAUS (2005, S. 90) nennt folgende:

- **Reduktion der Lernziele nach dem Leistungsprofil der Klasse, notfalls auch unter Vernachlässigung des offiziellen Curriculums.**
- **Ausbau der Transferphasen, in denen der eingeführte neue Stoff auf verschiedenste Art und Weise umgewälzt und angewandt wird.**
- **Möglichst weitgehende Auflösung des Frontalunterrichts, um den Schülern die Fremdsprache als relevantes soziales Handlungsinstrument erscheinen zu lassen.**
- **Projektphasen, die den Lehrgangunterricht für eine Weile ablösen.**

Lehren und Lernen fremder Sprachen bieten heute ein ganz anderes Bild als früher. Die neuen Herausforderungen für Fremdsprachenunterricht liegen in den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa sowie in weiter zunehmenden Verflechtungen von Wirtschafts-, Kultur- und Lebensräumen. Sie sind ebenfalls eng mit den jüngsten Ergebnissen der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik verbunden. Im Beitrag werden die Prinzipien, Methoden und Tendenzen dargestellt, die die jüngsten Entwicklungen im Fremdsprachenlehren und –lernen widerspiegeln. Die Frage nach dem Praxisbezug wird dadurch beantwortet, dass ein Überblick zu aktuellen und unentbehrlichen Themenbereichen des fremdsprachendidaktischen Curriculums in der universitären Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen geboten wird.

- **Im Bereich der fremdsprachendidaktischen Themenbereichen: *autonomiefördernder Fremdsprachenunterricht, Lern- und Lehrstrategien, Selbstevaluation, Dramapädagogik, handlungsgorientierter Fremdsprachenunterricht, neue Technologien (computergestützter Unterricht, blended Learning, e-learning), Sprachunterricht bei Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen, Fach- und Berufsbezogener Sprachunterricht, der frühe Fremdsprachenunterricht, veränderte Formen des Sprachenlernens mit der Entwicklung der Kompetenz, grenzüberschreitende Projekte und Zusammenarbeit organisieren zu können, Unterrichtsmanagement..***

Sprachdidaktische Überlegungen

BRENZIG, H. Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben – auch in den Fremdsprachen? In *Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben. Ein Thema auch in weiterführenden Schularten*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). Stuttgart 1999.

3. Was darf in einem modernen fremdsprachendidaktischen Curriculum nicht fehlen

Die Fremdsprachendidaktik – als ein Studiendfach in der hochschulischen zukunftsorientierten professionellen Vorbereitung der Sprachenlehrer und -lehrerinnen stellt ein sehr komplexes Fach dar. In einem modernen fremdsprachendidaktischen Curriculum sollen nicht nur die oben genannten Aspekte reflektiert werden (auffällige Entwicklungen und Prinzipien des Lernens und Lehrens fremder Sprachen und die verändernde Lehrerrolle), sondern viel mehr die Verbindung zwischen „Theorie und Praxis“ betont werden. Denn obwohl diese Anforderung gar nicht neu ist, wird noch heute auf gewisse Defizite in diesem Bereich hingewiesen. Das erwähnt implizite z.B. TIMM (2007), indem er die Sprachdidaktik folgendermaßen definiert: „Sprachdidaktik kann man verstehen „als eine die Praxis reflektierende, wissenschaftlich fundierte ‘Theorie der Unterrichtspraxis’, aus der begründete Vorschläge und Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung abgeleitet werden.“ (Timm 2007, S. 7). Wie schon gesagt, ist diese Auffassung gar nicht neu ist, bleibt aber noch heute zu oft nur plakativ.

Im Folgenden werden die oben definierten Trends in einem fremdsprachendidaktischen Curriculum konturenweise in einem Überblick dargestellt. Erwähnt sind dabei *organisatorische Ebene, Ziele und Inhalte* eines modernen fremdsprachendidaktischen Curriculums, das wiederum die fremdsprachendidaktische Konzeption reflektiert.

Organisatorische Ebene

Um den Anforderungen an die engere Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu Recht zu kommen, und den angehenden Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen die Chance anbieten zu können, den Prozess von Lernen und Lehrern schon in ihrer Ausbildungszeit parallel mit den theoretischen Grundlagen und unterrichtssimulationsorientierten Seminaren in der schulischen Realität reflektieren und ausüben zu können, zeigt sich als effizient, das *einphasige Modell* vor dem *zweiphasigen Modell* zu bevorzugen.

Ziele

Das Hautziel der Fremdsprachendidaktik als eines der wichtigen Studienfächern in der universitären Lehrer- und lehrerinnenausbildung ist – wie auch früher – das Ausbilden von kompetenten/ professionellen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen. Wichtig ist aber dabei das Faktum, dass an diese Lehrer und Lehrerinnen andere Anforderungen gelegt werden, die mit den aktuellen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Entwicklungen des Lernens und Lehrens fremder Sprachen verbunden sind.

Inhalte

Man kann nicht um ganz neue Inhalte reden, eher um eine andere Gewichtung von den „traditionellen“ Inhalten und ihre Ergänzung um die aktuellen Themen, die den Entwicklungen im Lernen und Lehren fremder Sprachen in ihrem Verbundsystem entsprechen. Zu nennen sind hier vor allem:

- Im Bereich der Beziehungswissenschaften: die *Neurolinguistik und, Gehirnforschung, Kommunikationstheorie im interkulturellen Kontext und „Fremdsprachenmarketing“*³ die Aufmerksamkeit gewidmet werden.
- Im Bereich der fremdsprachendidaktischen Themenbereichen: *autonomiefördernder Fremdsprachenunterricht, Lern- und Lehrstrategien, Selsbstevaluation, Dramapädagogik, handlungslunsgorientierter Fremdsprachenunterricht, neue Technologien (computergestützter Unterricht, blended Learning, e-learning), Sprachunterricht bei Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen, Fach- und Berufsbezogener Sprachunterricht, der frühe Fremdsprachenunterricht, veränderte Formen des Sprachenlernens mit der Entwicklung der Kompetenz, grenzüberschreitende Projekte und Zusammenarbeit organisieren zu können, Unterrichtsmanagement..*

Praktische Ideen für den Unterricht

- **Versuchen Sie sich vorzustellen, dass legasthene/dyskalkule Menschen durch ihre differenten Sinneswahrnehmungen mit herkömmlichen Lehrmethoden alleine das Schreiben, Lesen und Rechnen nicht zufriedenstellend erlernen können.**
- **Zeigen Sie legasthenen/LRS/dyskalkulen Schülern ein Interesse an ihren Problemen und haben Sie für sie Geduld, Ausdauer und Verständnis.**
- **Vermeiden Sie es, im Zusammenhang mit der Legasthenie/Dyskalkulie von Schwäche, Störung, Behinderung oder Krankheit zu sprechen. Stellen Sie sie als das dar, was sie ist, als eine biogenetische Laune der Natur, für die niemand verantwortlich ist.**
- **Informieren Sie die Eltern über die Problematik der Legasthenie/LRS/Dyskalkulie, damit sie eine Vorstellung davon und das damit verbundene Verständnis für die Kinder bekommen. Interessieren Sie die Eltern für die Interventionen/Förderungen und arbeiten Sie eng mit ihnen zusammen.**
- **Heben Sie die Stärken und besonderen Begabungen der Schüler hervor, um ihr Selbstwertgefühl zu festigen. Jegliche Bemühungen sollten angestellt werden, um das Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern aufzubauen.**
- **Berücksichtigen Sie die Sprunghaftigkeit der Schüler hinsichtlich der Aufmerksamkeit und des Verhaltens. Helfen Sie dem Schüler, seine Gedanken zu ordnen, das Denken und Handeln in Einklang zu bringen und vermeiden Sie Zeitdruck.**
- **Lob, auch für geringe Fortschritte, ist wichtig und sollte häufig vorkommen. Vermeiden Sie Vergleiche mit den Mitschülern.**
- **Die Förderung von Schülern mit einer Legasthenie/LRS/Dyskalkulie sollte**

³ Der Begriff *Fremdsprachenmarketing* wird beim LEUPOLD (2002) hinsichtlich des Fremdsprachenmarkts erklärt. Er betont dabei, „dass sich die Entwicklung auf dem Fremdsprachenmarkt weiter fortsetzen wird mit der Folge einer Verschärfung der Wettbewerbssituation für den schulischen Fremdsprachenunterricht...“. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei den Fremdsprachenunterrichtenden die Kompetenz zu wntwickeln, darüber nachzudenken, „in welcher Weise die Dienstleistung ‘Schulischer Unterricht’ weiterzuentwickeln ist, um konkurrenzfähig zu bleiben“ (Leupold 2002, S. 67)

einzelnen oder in kleinen Gruppen differenziert durchgeführt werden. Übungseinheiten sollten nur in kurzen Sequenzen stattfinden.

- Achten Sie darauf, dass der Arbeitsplatz ruhig, ordentlich und angenehm gestaltet ist, betroffene Schüler profitieren von einer Vertrauensperson.

- Stellen Sie fest, welche Methode von den betroffenen Kindern am besten angenommen wird.

- Planen Sie die Arbeit mit den Kindern sorgfältig, damit diese die richtige Schwierigkeitsstufe hat. Ihre Planung sollte Elemente von "Entdecken" und "offenem Ende" enthalten, um die Motivation und das Interesse der legasthenen/LRS/dyskalkulierten Schüler anzuregen. Erteilen Sie diesen Schülern besonders klare Arbeitsaufträge, lassen Sie die Kinder ihre Aufträge auch wiederholen. Die eigene Stimme ist eine nützliche Hilfe für das Gedächtnis. Überprüfen Sie, ob die Schüler die gestellte Aufgabe verstehen und geben Sie ihnen ausreichend Zeit zum Üben.

- Vermeiden Sie übermäßiges Abschreiben. Beachten Sie, dass der Blick des Schülers geradeaus zur Tafel gerichtet ist.

- Ein übersichtliches, deutliches Schriftbild, z. B. bei Tafelbildern und Arbeitsblättern, ist notwendig. Die Ausarbeitung dieser Arbeitsmaterialien bedarf sorgfältiger Überlegung: Fettgedruckte Überschriften, reiner Druck, weniger Geschriebenes, mehr grafische Darstellungen sind angebracht.

- Sprechen Sie deutlich, und helfen Sie dem Kind, besonders schwierige Wörter richtig auszusprechen.

- Computer und Tonbandgeräte sollen verwendet werden. Auch der effiziente Gebrauch eines Wörterbuches oder Lexikons muss gelehrt und intensiv geübt werden.

- Hausübungen können und sollen differenziert im Umfang und Schwierigkeitsgrad gegeben werden.

- Strukturieren Sie lange Texte und beachten Sie, dass lautes Vorlesen vor der gesamten Klasse nur auf Wunsch der Schüler erfolgen sollte. Denken Sie daran, dass ein legasthener/LRS Schüler einen Text korrekt lesen, dennoch den Sinn oft nicht erfassen kann.

- Beachten Sie, dass sich eine Legasthenie/LRS/Dyskalkulie auch in anderen Unterrichtsfächern niederschlägt.

- Denken Sie daran, dass ein legasthener/LRS Schüler keine guten Mitschriften verfassen kann, da er dabei Probleme hat, gleichzeitig zuzuhören und zu schreiben.

- Mit den herkömmlichen Korrekturzeichen allein sind legasthene/LRS Kinder überfordert, geben Sie ihnen daher auch das richtige Wortbild vor.

- Versuchen Sie einen Unterschied zwischen Wahrnehmungsfehlern - sie entstehen durch die unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen - und Rechtschreibfehlern zu machen, besonders bei der Beurteilung. Beurteilen Sie schriftliche Arbeiten nicht nur nach den Fehlern, sondern auch nach dem Inhalt, dem Ausdruck und der Sprachrichtigkeit.

- Eine starke Gewichtung von mündlichen Überprüfungen und deren Beurteilung sollte gegeben sein.

Lernerzentrierter Fremdsprachenunterricht – Legasthenie

Der Spracherwerb wird als Prozess der individuellen kreativen Konstruktion eines personenspezifischen Modells der Zielsprache verstanden. Die Konstruktionsarbeit kann keinem Fremdsprachenlerner abgenommen werden, der Lehrer kann sie lediglich anregen und unterstützen. Entscheidend für den Lernererfolg ist nicht nur der input des Lehrers, sondern mehr noch der intake des Schülers. (vgl. Rautenhaus 2005, S. 86). Und dies ist besonders zu beachten bei den Schülern mit Lernstörungen, auch im Fremdsprachenunterricht.

Gerade der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht bietet die Möglichkeiten,

Nach Rautenhaus (2005, 86),

Wer sind diese Schüler?

„Leistungsversagende Fremdsprachenschüler gibt es in allen Schularten und Altersstufen“

„Eine allgemein anerkannte Definition von Spracherwerbsfähigkeit bzw. Lernschwäche fand sich jedoch nicht. Leistungsversagen kann stets vielfältige Ursachen haben. Die *aktuelle Fremdsprachenlernfähigkeit* eines einzelnen Schülers ist kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ergibt sich zu unklaren Anteilen aus folgenden Faktoren:

- c) Sie steht in Abhängigkeit von anlagebedingten und erworbenen Dispositionen auf allen kognitiven und affektiven Ebenen der Persönlichkeit, die Lerntempo und emotionale Stabilität ausmachen. Eine zuverlässige Aussage über die Anteile von Anlage und Erwerb gibt es nicht. Es wäre auch illusorisch, zum gegebenen Zeitpunkt von der empirischen Forschung weiterführende Beschreibungen der lernerinternen Variablen und ihrer individuellen Genese zu erwarten. Dazu fehlen geeignete Messinstrumente.
- d) Sie ist ein Ergebnis der Sequenzialität, die vor allem Fremdsprachenfächerauszeichnet. Damit ist die „komplex-systematische Aufbaustruktur“ gemeint, „die im Unterricht eine im Hinblick auf den erreichten sachstrukturellen Entwicklungsstand des Kindes wohl dosierte Schwierigkeitsgraduierung verlangt. Für Schüler, die den Anschluss an (S. 87) die Sachbereichsentfaltung des Unterrichts verlieren, wird der Stoff zu schwierig“ (Heckhausen 1969, S. 206). Auf die Bedeutung dieser Tatsache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht hat Sauer wiederholt hingewiesen (Sauer 1971, 1985). Man hat infolgedessen die Auswahl und Anordnung des Stoffes für den Englischunterricht, d.h. das Curriculum, das sich in den Lehrwerken niederschlägt, immer leidenschaftlich und kontrovers diskutiert. Keine der dabei gefundenen Progressionen hat aber die Künstlichkeit der in den Lehrwerken angebotenen Kommunikationssituationen völlig aufheben können. Diese ist umso größer, je enger die Grenzen durch das Könnensniveau der Lernenden gezogen werden. Das Problem ist auch prinzipiell nicht zu lösen, weil im Fremdsprachenunterricht die Unterrichtssprache zugleich Gegenstand des Lernprozesses ist – und weil dieses auch so bleiben muss, wenn der Spracherwerbsprozess als Konstruktionsprozess auf der Grundlage von bedeutungsvollem Sprachangebot nicht behindert werden soll.
- e) Schmidt-Schöbein (1988) macht auf diesem Hintergrund auf mögliche **Mängel in den Lehrverfahren** der Unterrichtenden aufmerksam, durch die Könnenslücken entstehen

oder nicht rechtzeitig behoben werden. Sie laufen stets auf eine nicht ausreichende Passung zwischen kognitiven oder affektiven Schülerrssourcen und Unterrichtsarrangements hinaus.

Macht fasst seine Literaturrecherchen zu Erfolg und Misserfolg beim Fremdsprachenlernen folgendermaßen zusammen: „Keiner der ... untersuchten Faktoren vermag mehr als 30 % der Varianz zwischen den einzelnen Lernenden zu erklären. Es kommt hinzu, dass die ... Faktoren wahrscheinlich nicht unabhängig voneinander sind. Der Versuch, die offensichtlich multiplen Ursachen für den Erfolg oder das Scheitern des Fremdsprachenlernens auf einen einzigen Nenner bringen zu wollen ... muss fehlschlagen und ist in keiner Weise hilfreich. ... Den größten Einfluss üben zweifelsfrei jene Faktoren aus, die mit der mentalen Verarbeitung sprachlicher Information zu tun haben, also die Beherrschung der Muttersprache, die verbale Intelligenz und Gedächtnis. Alles weist jedoch darauf hin, dass hier nicht eine 'Begabung' im Spiel ist, sondern, dass es sich um Verarbeitungsmechanismen handelt, die durch Anregung aus der der materiellen und sozialen Umwelt initiiert und gefördert worden sind“ (Macht 1991b, S. 267).

Die aktuelle Fremdsprachenlernfähigkeit eines Schülers ist also weder von seinen *potenziellen* Fähigkeiten allein bestimmt, noch ist sie von ihnen zu trennen. Man hat sie vielmehr als Ergebnis eines kumulativen Prozesses vorzustellen. Das heißt, welchen *intake* eine Schüler einem gebotenen *input* entnehmen kann, hängt weitgehend von den bei ihm bereits vorher abgelaufenen allgemeinen und speziell fremdsprachlichen Lernprozessen, von den bereits gespeicherten Informationen, ab.

S. 88 den Lehren fehlen ausreichende Kenntnisse. In erster Linie brauchen sie klare Vorstellungen darüber, wie der **Fremdsprachenlernprozess in Abhängigkeit von individuellen Lernervoraussetzungen abläuft**, damit sie psychologische, pädagogische und fachliche Hilfe geben können. Auch das Methodenrepertoire muss erweotert werden. Um die **Probleme zu bewältigen, brauchen wir Englischlehrer, deren Ausbildung im Lichte der neuesten Ergebnisse der Fremdsprachenlehrforschung geschehen ist.**

Eine gute Klassenatmosphäre ist für sensible Schüler von ausschlaggebender Bedeutung. Auch kommt sicher allen Schülern ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht zugute, der – als Grundlage des gesamten Unterrichts – deutlich macht, wie Sprache in kommunikativen Situationen funktioniert, sodass der Schüler eigenständigen Konstruktion seines Modells der Zielsprache angeregt wird (vgl. Back & Timm 1996b).

S. 90 (Aus methodisch-didaktischer Sicht) ist es wichtig, insgesamt diesen Schülern die Möglichkeit zu bieten, den Sprachwerwerb als subjektiven Konstruktionsprozess zu erleben.

An dieser Stelle werden mehrere Empfehlungen für die Klassen, wo mehrere Schüler mit Lernversagen , erwähnt. RAUTENHAUS (2005, S. 90) nennt folgende:

- **Reduktion der Lernziele nach dem Leistungsprofil der Klasse, notfalls auch unter Vernachlässigung des offiziellen Curriculums.**
- **Ausbau der Transferphasen, in denen der eingeführte neue Stoff auf verschiedenste Art und Weise umgewälzt und angewandt wird.**
- **Möglichst weitgehende Auflösung des Frontalunterrichts, um den Schülern die Fremdsprache als relevantes soziales Handlungsinstrument erscheinen zu lassen.**
- **Projektphasen, die den Lehrgangsunterricht für eine Weile ablösen.**

RAUTENHAUS, Heike. Zum Umgang mit lernschwachen Schülern. In TIMM, J.-P. (Hrsg.) *Englisch lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen, 2005. S. 86-91.

Allgemeine pädagogische Empfehlungen zur Arbeit mit legasthenen Kindern im Fremdsprachenunterricht

Aus der Sicht der allgemeinen Pädagogik lassen sich folgende Empfehlungen für die Arbeit mit lerngestörten Kindern im Sprachunterricht ableiten. Die Unterrichtenden sollten vor allem:

- die Schwierigkeiten der Schüler erkennen und die entsprechenden Methoden wählen,
- mehr Zeit zum Erfüllen von Aufgaben anbieten,
- mit Unterrichtsmaterialien arbeiten, die differenzierte Übungen anbieten,
- eigene Unterrichtsmaterialien für die konkreten Lerner erstellen,
- lösbare Übungen anbieten,
- die Schüler zur Selbstbeurteilung führen,
- interaktive Unterrichtsformen benutzen,
- beim Suchen von individuellen Lernstilen und -strategien behilflich sein,
- oft wiederholen,
- vorsichtig mit den Hausaufgaben umgehen,
- Entspannungsübungen einsetzen,
- Angst vor dem Prüfen und Misserfolg eliminieren,
- für jeden kleinen Erfolg und Mühe loben,
- das Selbstbewusstsein der Kinder stärken (den Schüler in den Bereichen unterstützen, in denen er gut ist),
- Qualität statt Quantität (lieber weniger und öfter),
- den Optimismus nicht verlieren,
- dem Schüler erklären, dass man mit einem „Defekt“ leben kann (vgl. Janíková/Bartoňová 2003, Matějček 1995).

Sprachdidaktische Empfehlungen zur Arbeit mit legasthenen Kindern im Fremdsprachenunterricht

Aus der sprachdidaktischen Sicht sollten vor allem folgende Aspekte im Sprachunterricht berücksichtigt werden. Der Unterrichtende sollte dann:

- Grammatik und den anspruchsvollen Lernstoff in der Muttersprache erklären,
- Hören und Sprechen dem Lesen und Schreiben vorziehen,
- neu gelernte Elemente sofort in eine sinnvolle Kommunikation einsetzen,
- situative Übungen, handlungsorientierte Sprachtätigkeiten, sprachliche und kommunikative Spiele einsetzen,
- mehrkanaliges und handlungsorientiertes Lernen,
- differenzierte Übungen einsetzen,
- zeitlich begrenzte Übungen eliminieren,
- visuelle Mittel maximal ausnützen,
- mit den Übersetzungen vorsichtig umgehen,
- vorsichtige Arbeit mit Fehlern (Fehlertoleranz – Verständlichkeit ist wichtiger als Fehlerlosigkeit),

- beim Testen Übersetzungen und die traditionelle Form des Diktats abschaffen,
- die Aussprache nicht zu perfektionistisch bewerten,
- nicht nur die sprachlichen, sondern auch die außersprachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse bewerten und schätzen,
- den Lernstoff oft und methodisch abwechslungsreich wiederholen,
- mit den Eltern zusammenarbeiten,
- verschiedene Medien einsetzen (vgl. Janíková/Bartoňová 2003).

1. Eine deskriptive Studie

Damit der Fremdspracherwerb von Schülern mit spezifischen Lernstörungen zu einem Prozess werden kann, der nicht übermäßig stressbelastend ist und zugleich erwartete Erfolge erreicht, müssen entsprechende Prämissen erfüllt sein. Sie betreffen eine Reihe von Bereichen - von einer prononcierten Unterstützung des Schulministeriums über eine intensiveres Engagement ausserschulischer Personen und Instanzen (z. B. pädagogisch-psychologische Beratungsstellen, Eltern, Weiterbildungszentren für Lehrende) und die Qualitätssteigerung des pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Trainings angehender FremdsprachenlehrerInnen bis zur zufriedenstellenden Zahl geeigneter Unterrichtsmaterialien.

An dieser Stelle werden die Teilergebnisse einer umfangreichen deskriptiven Studie dar, die zeigen sollen, wie die Deutschlehrer und -lehrerinnen auf der Sekundarstufe 1 in Brno/Brünn und Südmähren über die Problematik informiert werden.

Nur gut informierte Lehrer können die betroffenen Kinder beraten und dazu beitragen, die Entstehung einer psychischen Sekundärproblematik zu vermeiden,

eren Ziel die Feststellung von Basisdaten war, welche den gegenwärtigen Zustand des Deutschunterrichts bei Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Lernstörungen betreffen. Diese ausgewählten Angaben informieren uns über den erweiterten Kontext der einschlägigen Problematik und dienen als Ausgangspunkte für weitere spezifische Forschung.

Ausgangspunkte

Zelinková (2005) zufolge herrscht heute ein Mangel an Forschungsarbeiten, auf deren Basis solide zu bestimmen wäre, ob der Fremdsprachenunterricht mit Englisch, Deutsch oder einer anderen Sprachen einzusetzen habe. Diese Frage war bis vor kurzem in den Schulen der Tschechischen Republik aktuell, obgleich sie die gegenwärtigen curricularen Reformen vollständig beantwortet haben. Denn *Der Rahmenbildungsprogramm für Grundschulen* legt für tschechische Schulen Englisch als erste Fremdsprache auf Grundschulniveau fest. Andere Fremdsprachen werden vorläufig fakultativ unterrichtet, und zwar ab dem sechsten bis achten Schuljahr, je nach Interesse der Schüler bzw. Möglichkeiten der jeweiligen Schule (qualifizierte Fremdsprachenlehrkräfte).

Darum stellt sich hier die Frage, ob eine eingehende Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Deutschunterricht und spezifischen Lernstörungen sinnig

sei, weil diese Fremdsprache in tschechischen Schulen stark marginalisiert worden ist und immer weniger Interessierte auf der Sekundarstufe 1 findet. Nachdem wir mehrere Aspekte erwogen haben, glaube ich, sie positiv beantworten zu müssen. Erwähnenswert sind allerdings veränderte Herangehensweise an das Thema, die auf die ganzheitliche Auffassung des Zweitfremdsprachenunterrichts auch bei Lernern mit spezifischen Lernstörungen zurückgehen:

-Das gegenwärtige europäische Sprachenkonzept legt nahe, der die Schule verlassende Jugendliche solle mindestens zwei Fremdsprachen (auf unterschiedlichem Niveau) beherrschen. Das gilt auch für Heranwachsende, die Schwierigkeiten beim Lernen bekunden, welche als spezifische Lernstörungen diagnostiziert werden und spezielle Bildungsstrategien erforderlich machen. Würden wir diesen Lernern den Fremdspracherwerb nicht erleichtern, würden wir sie benachteiligen (hinsichtlich ihrer zukünftigen Berufslaufbahn).

-Wenngleich klar wird, dass das tschechische Schulsystem beim frühen Fremdspracherwerb und damit auch beim Erstfremdspracherwerb bei Lernern mit Lernstörungen den Schwerpunkt auf das Englische legt, setzen wir voraus, dass viele solche Lerner gerade Deutsch als ihre zweite Fremdsprache wählen - unter Berücksichtigung der kulturellen, geographischen, historischen und wirtschaftlichen Nähe der Tschechischen Republik und der deutschsprachigen Länder.

-Ein positiver Bezug zu der Fremdsprache, die diesen Schülern von einem durchdachten, individualisierten und auf seine Bedürfnisse fokussierten Englischunterricht ermöglicht wird, kann auch den Erwerb der zweiten Fremdsprache, hier also des Deutschen, entscheidend prägen.

-Kognitive und metakognitive Strategien, geeignete Methoden, die die Schwierigkeiten dieser Lerner beim Erwerb der ersten Fremdsprache reduzieren, sind weitgehend auch im Unterricht der zweiten Fremdsprache anwendbar. Darum ist es notwendig, aufgrund von Strukturunterschieden zwischen Englisch und Deutsch bzw. aufgrund des unterschiedlichen Motivierungsgrads beim Lernen beider Sprachen oder dem Bedarf, konkrete Lernmaterialien für den Deutschunterricht zu erstellen, die Frage des Deutschunterrichts bei Lernern mit spezifischen Lernstörungen als einen autonomen Teil der hier skizzierte Problematik aufzufassen.

-Daraus folgt die Notwendigkeit, die Thematik auch im Rahmen der Hochschulbildung der angehenden Deutschlehrer zu bearbeiten (v.a. in den pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Studien), ferner in der Weiterbildung der Deutschlehrkräfte sowie bei der Konzeption von Studien- und Lernmaterialien.

Forschungsziel und Anliegen der Studie

Der Fokus der empirischen Studie liegt auf der Erfassung ausgewählter Aspekte des gegenwärtigen Zustands des Deutschunterrichts bei Lernern mit spezifischen Lernstörungen auf der Sekundarstufe 1 in Brno/Brünn und Südmähren. Die wichtigsten fünf Forschungsfragen lauten:

1. Wie stark vertreten sind Schüler mit identifizierten spezifischen Lernstörungen im Deutschunterricht in gewöhnlichen Klassen (nach dem Integrationsprinzip)?
2. Wie verläuft die Zusammenarbeit von Deutschlehrkräften, Fachleuten und Facharbeitsstellen (Schulpsychologe und pädagogisch-psychologische Beratung)?
3. Wie verläuft die Zusammenarbeit mit den Eltern von Kindern mit spezifischen Lernstörungen?

4. Wie können sich die Deutschlehrkräfte im Bereich der Arbeit mit lerngestörten Schülern weiterbilden, allgemein sowie hinsichtlich des Sprachunterrichts?
5. Welche Massnahmen begrüssen die Deutschlehrkräfte als nützlich für ihre eigene pädagogische Tätigkeit im Sprachunterricht?

Methoden

Die Daten wurden mit Hilfe eines Fragebogens gesammelt, dessen erster Teil allgemeine Angaben über die Antwortenden festhält, also etwa die Qualifizierung der Deutschlehrkräfte, den erreichten Bildungsgrad, die Länge der Unterrichtspraxis, das Geschlecht (vgl. die Ergebnisse im Anhang). Der zweite Teil des Fragebogens, in dem sich die Befragten zu den gestellten Fragen auf einer Antwortskala geäussert, teilweise aber auch frei geantwortet haben, ist der Feststellung folgender Angaben vorbehalten: Wie viele Schüler mit diagnostizierten Lernstörungen besuchen gewöhnliche (integrierte) Klassen in den jeweiligen Fremdsprachen, wie funktioniert die Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen, mit der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle und den Eltern, wo und wie (wenn überhaupt) erlangen die Fremdsprachenlehrenden Kenntnisse im Bereich der spezifischen Lernstörungen, wie bilden sie sich in diesem Bereich weiter und welche Form von Hilfe würden sie benötigen.

Der Fragebogen wurde per Postzusendung versandt. Hundert Grundschulen und Sekundarstufen 1 in Brno/Brünn (sämtliche solche Schulen) und hundert Grundschulen und Sekundarstufen 1 in Südmähren (zufällig gewählt) wurden gebeten, den Bogen auszufüllen und den Fragebogen per Post zurückzuschicken. Die Rückgabequote war relativ hoch (123 Fragebogen, d.h. 61%). Diese Zahl konnte jedoch nicht ausgewertet werden, da auf 34 von den 123 zurückgesandten Fragebogen nur vermerkt war, dass die jeweilige Schule keinen Deutschunterricht veranstaltet. Dies war so vor allem an kleineren Dorfschulen mit niedrigen Schülerzahlen, wo nur Englischunterricht erteilt wird). Schliesslich waren 89 Fragebogen aus 89 Schulen (d.h. 44,5%) mit Angaben von 97 Antwortenden auswertbar (an einigen Schulen ist mehr als ein Deutschlehrer tätig).

2. Forschungsergebnisse

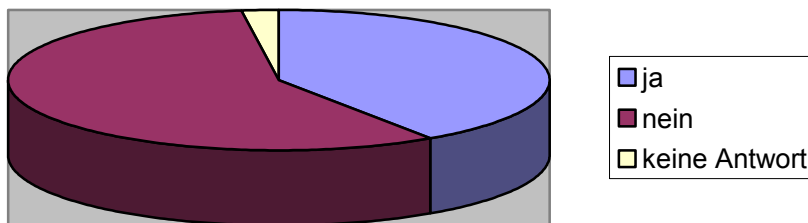
a) Weiterbildung im Bereich der SLS und im Deutschunterricht

Der Fragebogenteil *Weiterbildung im Bereich der SLS im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Besonderen* dokumentiert, ob Deutschlehrende im Rahmen ihrer Weiterbildung das Angebot an fachbezogenen Seminaren nutzen und wie sie diese Veranstaltungen bewerten.

Die Grafik zeigt, dass Deutschlehrende mehrheitlich nicht an Seminaren teilnehmen, wo sie sich in einschlägigen Bereich weiterbilden könnten. Diese Tatsache mag mehrere Gründe haben. Einige belegen die Ergebnisse dieser Untersuchung:

- Aus den Ergebnissen, die allgemeine Informationen über die Antwortenden liefern, folgt, dass jene, die ihre Hochschulbildung unlängst abgeschlossen und erst eine kurze Praxiserfahrung haben, die Thematik bereits während des Studiums kennengelernt haben und daher keinen Bedarf empfinden, sich darin weiterzubilden.
- An den Seminaren nehmen zumeist Lehrende mit längerer Schulerfahrung teil, da sie ihre theoretischen Defizite in diesem Bereich aufarbeiten wollen.

Weiterbildung im Bereich der SLS im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Besonderen



Es handelt sich um drei Typen von Bildungsseminaren, an denen die Antwortenden der Studie teilgenommen haben: Seminare

- zu allgemeinen Fragen der Betreuung von Kindern mit SLS
- zum Fremdsprachenunterricht für Schüler mit SLS
- zum Deutschunterricht für Schüler mit SLS.

Effektivität der Seminare für die Antwortenden (Deutschlehrkräfte)

Die Befragten haben in freien Antworten den Gewinn aus den Seminaren für ihre pädagogische Praxis sowie für das eigene Qualifikationsprofil und die Persönlichkeitsentwicklung bewertet. Weitgehend war es eine *positive* Bewertung, was belegt, dass diese Zusammenkünfte eine bedeutsam sind und dass es notwendig ist, sie auch künftig zu veranstalten. Im positiven Bereich der Bewertung kommen an einige Aspekte oft vor:

- Erfahrungsaustausch und Gesprächsmöglichkeit mit anderen Lehrenden,
- Kennenlernen von weiteren konkreten Tipps für den Unterricht und von Lehr- und Lernmaterialien,
- Erwerb von effizienteren Methoden für die Arbeit mit Schülern mit SLS,
- Ergänzung und Erweiterung von Kenntnissen im einschlägigen Bereich.

Selbstverständlich kommen in Auswertungen auch *kritische Bemerkungen* vor, die im als Anregungen zur Verbesserung der Seminare dienen sollten. Unter den oft erwähnten Defiziten waren

- übermäßiges Theoretisieren mit minimalem Bezug zum 'Leben',
- zu wenig konkrete Vorschläge für die Praxis.

b) Vorgezogene Hilfeangebote

Der Bereich „Vorgezogene Hilfeangebote“ (*im Deutschunterricht für Schüler mit SLS würde ich folgende Verbesserungen begrüßen*) zeigt, was Deutschlehrkräfte zur Erleichterung und Verbesserung ihrer pädagogischen Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht bei der gegebenen Zielgruppe benötigen. Drei Akzente stechen heraus:

- mehr methodisch- didaktische Lehr- und Lernmaterialien,
- mehr spezialisierte methodisch-didaktische Seminare im Rahmen der Weiterbildung,
- „mehr Fachliteratur mit Ausrichtung auf Fremdsprachendidaktik und Lernstörungen.

Die Grafik verweist auf die Relevanz der methodisch-didaktischen Lernmaterialien für den Unterricht. Spezialisierte Seminare halten die Antwortenden überdies für eine wesentliche Hilfeleistung.

Es gibt mehrere Gründe dafür, dass das Interesse an weiterer Fachliteratur so gering ist - gegliedert in vier Bereiche:

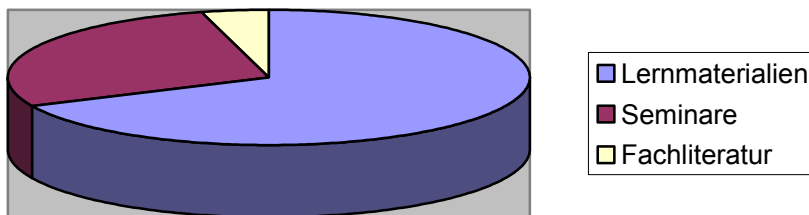
-Lehrende, die ihre Hochschulbildung unlängst abgeschlossen haben, sahen sich während des Studiums mit der einschlägigen Fachliteratur konfrontiert, die ihnen einen theoretischen Einblick ins Thema gewährt hat.

-Lehrende nehmen relativ häufig an Seminaren im Rahmen der Weiterbildung teil, wo sie mit der Fachliteratur bekannt gemacht werden.

Lehrende respektieren zwar die Fachtexte, aber sie haben oft das Gefühl, dergestalt zu wenig praktische Impulse zu erhalten (vgl. auch die Ergebnisse zu „Weiterbildung“).

-Fachliteratur ist bereits genügend vorhanden.

Vorgezogene Hilfeangebote



3. Zusammenfassung

Der Fragebogen als Datenerhebungsmethode wurde vor allem deshalb gewählt, weil die Studie Antworten auf die gleichen Fragen aus einer hohen Zahl von Antwortenden erforderlich gemacht hat. Für eine Präzisierung der Ergebnisse wurden bei einzelnen Bereichen auch frei zu beantwortende, ergänzende Fragestellungen eingesetzt. Statistische Korrelationen zu untersuchen, war nicht Ziel der Studie. Darum überwiegt der deskriptive Charakter, der auf bestimmte Momente des Deutschunterrichts bei Schülern mit SLS hinweist und für weitere Untersuchungen wegweisend sein soll. Die Ergebnisse, zusammengefasst,

- bestätigen* die Defizite in der Zusammenarbeit der beteiligten Personen bei der Lösung der gegebenen Problematik (z. B. Schule und Eltern, pädagogisch-psychologische Beratungsstellen und Schulen);
- bestätigen* die Defizite hinsichtlich der Qualität einiger Aktivitäten beim Lösen der Problematik (z. B. Tätigkeit des Schulpsychologen, Qualität der Weiterbildungsseminare für Deutschlehrende);
- bestätigen* ein relativ reges Interesse der Lehrkräfte am Erkunden von Wegen zur Verbesserung des Sprachunterrichts bei Lernern mit spezifischen Lernstörungen;
- bestätigen* die quantitativ sinkende Tendenz des Deutschunterrichts an Grundschulen, andererseits aber ein beträchtliches Interesse an der gegebenen Problematik;
- belegen*, dass auch trotz einiger qualitativer Mängel die Lehrkräfte die Fachseminare zur gegebenen Problematik begrüßen;
- widerlegen* die verbreitete Überzeugung, der Grossteil der Fremdsprachenlehrkräfte verfüge über die erforderliche Qualifizierung.

Literatur

- BLEYHL, W. (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover : Schroedel, 2000
- EDELENBOS, P., KUBANEK, A. *Fremdsprachenlernen mit Spaß*. Freiburg : Herder Spektrum, 2001.
- GREJAROVÁ, R. Didaktická podpora pro počáteční etapu nácviu čtení v RJ. Metodika a praktické ukázky práce s žáky s dyslektickými obtížemi. In Pdf MU *Portál podpory tvorby školních vzdělávacích programů*, 2006.
- GREJAROVÁ, R.. Několik poznámek k metodickým pomůckám k nácviu čtení v počátečním vyučování ruštině na ZŠ nejen pro žáky s dyslektickými obtížemi. In *XXIII International Colloquium on the Acquisition Process Management*. Brno : Univerzita obrany, 2005, S. 213-225.
- GREJAROVÁ, R. Reeducace dyslexie při výuce ruštiny na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií. In *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno : MSD, spol. s. r. o., 2005, S. 134-144.
- GREJAROVÁ, R.. Etiologie, diagnostika a reeducace specifických vývojových poruch učení ve školní praxi. In *Aktuality problémy obučení ruskému jazyku V*. Brno : Pdf MU Brno, 2001, s. 57-64.
- JANÍKOVÁ, V. Výuka cizích jazyků u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a relaxační cvičení. In *Cizí jazyky*, roč. 46, č.2, Plzeň : Fraus, 2002/03, s. 52-54.
- JANÍKOVÁ, V., BARTONOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 120 Seiten.
- JANÍKOVÁ, V. Tvůrčí psaní jako jeden z prostředků terapie při výuce němčiny u žáků se speciálními potřebami učení. In *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21.století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004, S. 130-133.
- JANÍKOVÁ, V. Výuka němčiny u žáků se speciálními potřebami učení. In *Teoretické východiská a perspektívy vyučování cudzích jazykov na roznych typoch skol*. 1. vyd. Bratislava : Lingos, 2004, S. 85-93.
- HANUŠOVÁ, S. Lingvodidaktický pohled na problematiku výuky cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií. In *Edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno : MSD, 2005. S. 125-133.

HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Anglický nápadníček*. Oxford: OUP, 2006.

LENOCHOVÁ, A. Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka. In KUCHARSKÁ, A. Sborník *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1999, S. 84-88.

<http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>, citováno 29.4.2007)

<http://www.info-legasthenie.de/ueberblick.php#13>, citováno 3.5.2007.

PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1998.

PODHAJSKÁ, E., NEČASOVÁ, P. Specifické poruchy učení a výuka jazyků (I). In *Cizí jazyky*, 2000/2001, Nr. 1, S. 39-41.

PODHAJSKÁ, E., NEČASOVÁ, P. Specifické poruchy učení a výuka jazyků (II). In *Cizí jazyky*, 2000/2001, Nr. 3, S. 79-80.

PSARIDIS, I. Fremdsprachenlegasthenie. In *LRS. Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben. Ein Thema auch in weiterführenden Schularten*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Willheim/Teck : Bräuer, 1999, S. 161-166.

SELLIN, K. Legasthenie und Fremdsprachen. In DUMMER-SMOCH, L. (Hrsg.). *Legasthenie*. Bericht über den Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Berlin, 2003, S. 329-338.

SELLIN, K. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München/Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 2004.

ŠIGUTOVÁ, Marta. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2002.

ŠIGUTOVÁ, M. (2004) *Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií*. In RIES, L./ KOLLÁROVÁ, E. (Eds.) *Svět cizích jazyků dnes/ Svet cudzích jazykov dnes*. Bratislava: DIDAKTIS, S. 165-188.

TIMM, J.-P. (Hg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin : Cornelsen, 2005.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2005.

Der Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojektes MSM0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ (Besondere Bildungsbedürfnisse im Kontext des Bildungsstandards für die Grundbildung).

Literatur:

JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.

LENOCHOVÁ, A. Práce se žáky se specifickými poruchami učení v hodinách anglického jazyka. In KUCHARSKÁ, A. Sborník *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1999, S. 84-88.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995.

SELLIN, K. *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2004.

SELLIN, K. Legasthenie und Fremdsprachen. In DUMMER-SMOCH, L. (Hrsg.). *Legasthenie*. Bericht über den Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie in Berlin, 2003, S. 329-338.

ŠIGUTOVÁ, M. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002.

ŠIGUTOVÁ, M. (2004) *Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií*. In RIES, L./ KOLLÁROVÁ, E.

(Hrsg.): Svět cizích jazyků dnes/ Svet cudzích jazykov dnes. Bratislava: DIDAKTIS, S. 165-188.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005.

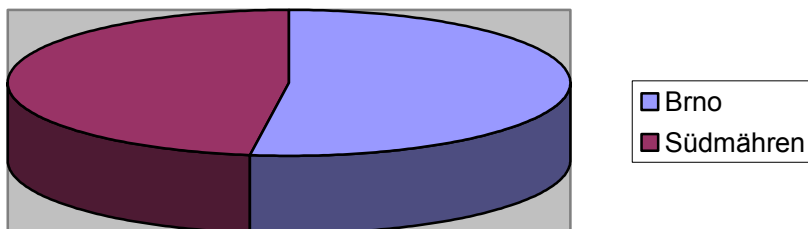
Anhang

Einige Grafiken zeigen Informationen über die Schulen und die Antwortenden.

Schule

An der Untersuchung haben sich Schulen aus Brno/Brünn und aus Südmähren beteiligt. Brüner Schulen überwiegen leicht.

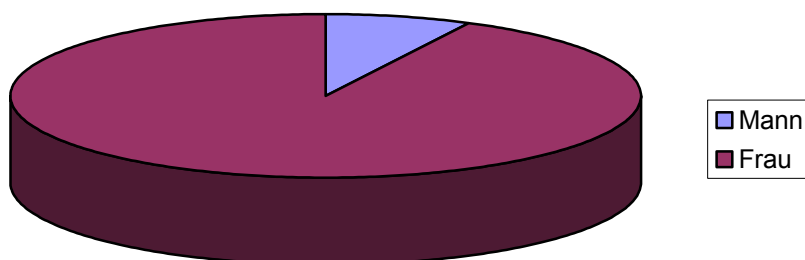
Schule



Geschlecht des Deutschlehrenden

Unter „Geschlecht des Deutschlehrenden“ überwiegen eindeutig Frauen. Das entspricht dem gegenwärtigen Anteil von Frauen bzw. Männern im Sprachunterricht.

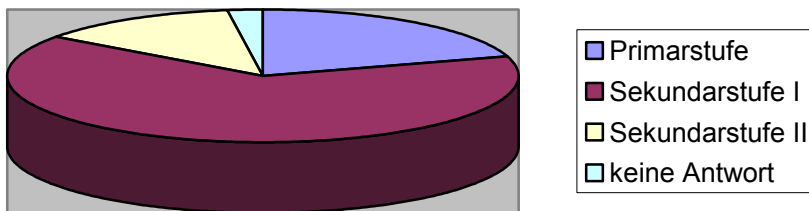
Geschlecht des Deutschlehrenden



Qualifizierung der Deutschlehrenden im Bezug auf die Schulstufe

Die Qualifizierung der Lehrkräfte, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, entspricht der Realität und den Bedürfnissen. Die Qualifizierung für die Sekundarstufe 1 überwiegt. Dort wird Deutsch auch am öftesten unterrichtet.

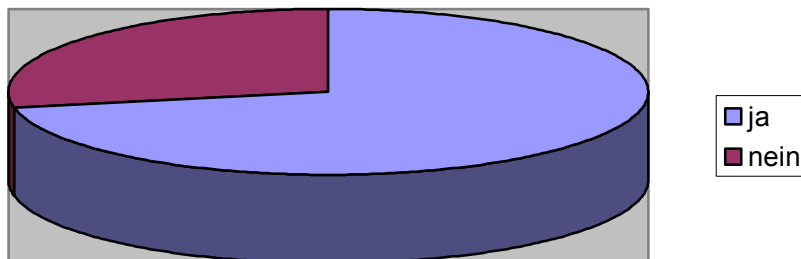
Qualifizierung der Deutschlehrenden im Bezug auf die Schulstufe



Qualifizierung der Deutschlehrenden

Die überwiegende Mehrheit der Antwortenden besitzt die volle Qualifizierung für Deutsch, andere geben an, dass sie die Qualifizierung gerade erwerben.

Qualifizierung der Deutschlehrenden



Dauer der Unterrichtspraxis bei einzelnen Lehrkräften

Die durchschnittliche Länge der Unterrichtspraxis bei Deutschlehrenden liegt bei **16,44** Jahren.

Wenn man die „aktuellen“ Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens aufzulisten versucht, stellt man fest, dass diese in der letzten Zeit in diversen Varianten und Kategorisierungen in zahlreichen Publikationen auftreten. An dieser Stelle werden die Prinzipien präsentiert, die bei mehreren Fachdidaktikern als die wichtigsten gekennzeichnet wurden (z.B. CHODĚRA/RIES 1999, JANÍKOVÁ/MICHELS-McGOVERN 2001, BUTZKAMM 2005, TIMM 2005). Es sind:

- *Das Prinzip der Mündlichkeit und der Kommunikation.* Diese Prinzipien verweisen darauf, dass Hören und das daran gekoppelte Sprechen die Grundlage aller anderen sprachlichen Fertigkeiten, und dass im Fremdsprachenunterricht immer wieder die Mittel und Wege thematisiert werden müssen, die den Lernenden ermöglichen, in der Sprache handeln zu können.
- *Das Prinzip der Handlungsorientierung.* Es steht im direkten Zusammenhang mit dem vorgehenden Prinzip, verweist aber stärker auf die allgemeindidaktische Perspektive des Sprachenlernens, die den handlungsorientierten Unterricht als ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht versteht. Im Zentrum steht hier die Ausrichtung auf die Person in einer holistischen Sehweise.
- *Das Prinzip des systematischen Übens.* Sprachunterricht gehört zu den Unterrichtsfächern, in denen besonders viel geübt wird. Die Übungen müssen systematisch und in zyklischer Progression eingesetzt werden, von vorbereitenden oder sprachlichen Übungen bis zu kommunikativen Sprachaktivitäten.
- *Das Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung.* Ganz simple geäußert heisst es, dass in der Unterrichtspraxis die Muttersprache durchdacht und sinnvoll eingesetzt werden soll.
- *Das Prinzip der Schülerorientierung.* In diesem Prinzip werden die individuellen Voraussetzungen der Schüler fürs Fremdsprachenlernen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch im Fremdsprachenunterricht die Schüler als Individuen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu verstehen und nach diesem Prinzip dann entsprechende Methoden zu wählen.

Zusammenfassung

Zu den Themen, die auch in der Fremdsprachendidaktik neu aufzugegriffen sind, gehört die sich verändernde Lehrerrolle im Prozess des Sprachlernens und -lehrens. Die Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen sind nicht mehr nur Vermittler von Sprachstrukturen und soziokulturellen Informationen und „absoluter Herrscher“ von Lern- und Lehrprozessen. CHUDAK (2007) weist dabei darauf hin, dass auf die heutigen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen neue Anforderungen gestellt werden, die mit „der Neuinterpretation des Begriffes *Lernen*“ (Chudak 2007, S. 116). Den angehenden Lehrern und Lehrerinnen muss klar gemacht werden, dass zu ihren grundlegenden Aufgaben gehört, die Lernprozesse zu

organisieren, auf entsprechende Weise Strategien der Informationsbeschaffung und –
verarbeitung hinzuweisen und den Lernprozess zu steuern.