

Lernfördernde digitale Materialien für Grundschüler mit Dyslexie im DaF-Unterricht

Rupnik, Leopold

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:912075>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International](#)/[Imenovanje-Nekomercijalno-Dijeli pod istim uvjetima 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-15**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Leopold Rupnik

Lernfördernde digitale Materialien für
Grundschüler mit Dyslexie im DaF-Unterricht

Diplomski rad

Mentorica: mr. sc. Irena Petrušić-Hluchý

Zagreb, rujan 2021.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenom i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio radanije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Leopold Rupnik

Zahvale

Ovim putem zahvaljujem svojoj mentorici, profesorici i višoj lektorici Ireni Petrušić-Hluchý na predivnom mentorstvu na diplomskom radu, na tomu što me je od prve godine mog studija podupirala u tomu da ustrajem u studiju, da pronađem svoj potencijal i što je prepoznala moj trud, rad i talent. Zahvalan sam joj na svojoj podršci i riječima ohrabrenja tijekom studija jer je ona jedan od razloga zbog čega sam postajao marljiviji, sigurniji u sebe i svoje znanje i što sam kroz njen primjer imao prilike vidjeti što to znači biti kvalitetan nastavnik i veliki čovjek.

Velike i posebne zahvale upućujem profesorici Mireli Landsman Vinković koja me je samoinicijativno vodila kroz pisanje diplomskog i poticala me da na njemu kontinuirano radim. Profesorica me također potaknula da se bavim temom koja mi je bliska i zanimljiva i bez nje ovaj diplomski rad ne bi ni postojao. Od srca sam zahvalan što sam pomoću profesorice Landsman Vinković izradio i doradio ovaj diplomski i što je pomoću nje diplomski zablistao u pravom, najljepšem sjaju jer bez njene pomoći to ne bi bilo moguće. Profesoričina su mi predavanja i praktična nastava tijekom nastavničkog studija puno značila, kao i njene riječi podrške, velikodušnost, prizemljenost, altruizam, to što je bila tu za mene i sve moje kolegice i kolege te što mi je bila uzor i kao odličan nastavnik i kao izvanredna osoba. Velika mi je čast što sam upisao nastavnički studij i studirao, učio i radio pod mentorstvom profesorice Landsman Vinković zbog koje sam svoj nastavnički poziv svakim danom sve više volio i zbog kojeg ga volim i danas! Profesorica Landsman Vinković je razlog zbog čega se ponosno nazivam nastavnikom i zbog čega ću se i dalje truditi biti što bolji nastavnik i raditi na sebi i kao nastavnik, i kao čovjek.

Iznimno sam zahvalan što sam na nastavničkom studiju imao prilike upoznati i učiti od izvanredne profesorice Marije Lütze-Miculinić. Profesoričin pristup radu, njena metodika i veliko znanje i iskustvo o poučavanju njemačkog jezika, profesoričin integritet, poštenje i stručnost u tom polju, suvremeni i holistički pristup nastavi bili su mi ključni u izgrađivanju mog identiteta kao nastavnika. Zahvaljujući profesorici izgradio sam se i kao osoba, opremio se znanjima i alatima da budem kvalitetan nastavnik i shvatio ozbiljnost i ponos u svom nastavničkom pozivu. Kroz profesoričina predavanja i mentorstvo shvatio sam da imam značajnu ulogu u životu učenika kojima predajem i da moj poziv nije samo u tomu da im budem nastavnik, nego da prije svega kao čovjek imam razumijevanja za njihove potrebe i interese. Profesorica Lütze-Miculinić pomogla mi je u tomu da shvatim da moje prisustvo u životu

učenika ima svoju težinu i bitnost i na tomu sam joj zahvalan jer me je potaknula da kao nastavnik njemačkog jezika najprije budem čovjek i da budem strpljiv, suosjećajan, stručan i ponosan na svoje zanimanje.

Veliko hvala iskazujem svojim roditeljima, bratu i baki koji su me podupirali da svoj studij uspješno završim i što su vjerovali u mene, svim svojim profesorima i profesoricama koji su mi bili podrška na studiju i koji su me gradili i usmjeravali, tajnici Odsjeka za germanistiku i svim stručnim službama na svoj mogućoj pomoći oko administrativnih začkoljica i svim dragim kolegama i kolegicama s kojima sam proveo vrijeme i od kojih sam učio, s kojima sam rastao i postao bolji čovjek.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Definition der Dyslexie.....	2
3. Einteilung und Symptomatik von Dyslexie	3
3.1. Oberflächendyslexie	3
3.2. Phonologische Dyslexie.....	4
3.3. Tiefendyslexie.....	4
4. Schwierigkeiten der Schüler mit Dyslexie beim Fremdspracherwerb und Hilfestellungen ..	5
4.1. Schwierigkeiten der Schüler mit Dyslexie beim Erlernen von Sprachen.....	5
4.2. Tipps zur Erleichterung des Fremdsprachenerwerbs für Schüler mit Dyslexie	8
5. Lernstile und Lernstrategien der Schüler mit Dyslexie	14
5.1. Identifizierung des kognitiven Lernerstils	16
5.2. Lernstrategien und Lernmethoden zu kognitiven Stilen für Schüler mit Dyslexie	18
5.2.1. Holistische Lernstrategien und -methoden	18
5.2.2. Analytische Lernstrategien und -methoden	20
5.2.3. Visuelle Lernstrategien und -methoden.....	21
5.2.4. Verbale Lernstrategien und -methoden.....	22
6. Anwendung der Orton-Gillingham-Methode im Fremdsprachenunterricht	23
7. Fremdsprachenerwerb mithilfe digitaler Hilfsmittel	27
7.1. Digitale sprachliche Hilfsmittel für Schüler mit Dyslexie.....	27
7.2. Das Dyslexilab-Projekt	30
8. Digitale Lehrmaterialien zum Webprojekt DyslexiLab.....	32
9. Schlussfolgerung.....	72
10. Quellennachweis	77

1. Einleitung

Diese Diplomarbeit behandelt Dyslexie im grundschulischen Kontext und versucht zu zeigen, welchen Einfluss Dyslexie auf Schüler¹ im Fremdsprachenunterricht hat. Zuerst wird in der Diplomarbeit im Allgemeinen über Dyslexie geschrieben, wobei eine Definition von Dyslexie als Lernstörung gegeben und ihre Symptomatik beschrieben wird.

Nach dem ersten, einleitenden Teil der Diplomarbeit, in dem Dyslexie und Lernstörungen generell thematisiert werden, wird weiter über die Schwierigkeiten der Schüler mit Dyslexie beim Fremdsprachenerwerb geschrieben und es werden auch einige Tipps gegeben, wie man Schülern, die sich mit Dyslexie schwertun, im Fremdsprachenunterricht Unterstützung bieten kann. Darüber hinaus wird in der Diplomarbeit das Konzept der kognitiven Stile behandelt und es wird erwähnt, in welchem Maße kognitive Stile einen positiven Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb bei Schülern, denen Dyslexie diagnostiziert wurde, haben. Dazu befindet sich im Anhang der Diplomarbeit eine Checkliste, die Lehrern dazu dienen sollte, den kognitiven Stil der Schüler aufgrund ihres Benehmens im Unterricht zu identifizieren und somit den Unterricht für Schüler zu individualisieren. Es werden außerdem verschiedene kognitive Stile genannt und ihre Charakteristiken aufgezählt, wobei der Fokus auf den Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler mit und ohne Dyslexie der jeweiligen kognitiven Stile gelegt wird. Darüber hinaus wird die Orton-Gillingham-Methode, die bei Schülern mit Dyslexie in der Sprachtherapiepraxis benutzt wird, im Kontext der Nützlichkeit dieser Methode beim Erwerb von Fremdsprachen angeführt. Darauf folgend wird ein Kapitel den digitalen Hilfsmitteln für den Fremdsprachenerwerb gewidmet und einige konkrete Beispiele nützlicher Hilfssoftwares werden aufgezählt.

Zum Schluss wird der praktische Teil der Diplomarbeit präsentiert, der aus einer Anzahl von didaktischen Materialien und Lernmethoden besteht, die dazu dienen, Grundschulern mit Dyslexie den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zu erleichtern. Diese Materialien und Hilfestellungen werden im Zusammenhang mit dem für die Diplomarbeit erstellten Lehrerportal „Dyslexilab – Deutsch lernen mit Dyslexie in der Grundschule“ vorgestellt, das zum Ziel hat, Deutschlehrern an kroatischen Grundschulen bewusst zu machen, mit welchen Problemen sich Grundschüler mit Dyslexie auseinandersetzen müssen. Auf dem Lehrerportal

¹ In diesem Beitrag gelten aus sprachökonomischen Gründen Formen wie Lehrer, Schüler u.ä. jeweils sowohl für männliche als auch für weibliche Formen.

befinden sich einige Tipps, hilfreiche Lehrmaterialien und Beispiele für Lehrmethoden, die speziell für das Lehrerportal erstellt wurden.

2. Definition der Dyslexie

Unter dem Begriff Dyslexie versteht man eine Entwicklungsstörung, die sich beim Lesen und Schreiben manifestiert. Nach dem ICD-10² wird Dyslexie als „umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten beschrieben“ (PsyLex 1, 2020), da Dyslexie primär im schulischen, dann im beruflichen Leben, auftritt. Dyslexie ist unter anderem als Lese-Rechtschreibstörung oder Legasthenie bekannt (vgl. PsyLex 1, 2020), wobei zu beachten ist, dass Dyslexie und Legasthenie auch als zwei unterschiedliche Begriffe betrachtet werden, die unbedingt zu trennen sind. Küspert (2007) argumentiert, dass man den Begriff Legasthenie als Lese-Rechtschreibschwäche³ durchschnittlich intelligenten Menschen zuordnen sollte, wobei die allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche als Diagnostik für diejenigen Menschen reserviert sein sollte, die sowohl schwache Schulleistungen als auch schwache Schriftsprachleistungen haben, aber die zudem auch über ein beschränktes Begriffsvermögen verfügen. Küspert untermauert jedoch, dass eine solche Trennung zwischen den Begriffen nach rezenten Befunden als höchst fraglich und sogar kontrovers bezeichnet werden kann (vgl. Küspert, 2007: 345).⁴

Was Dyslexie von anderen Entwicklungsstörungen unterscheidet, ist, dass Dyslexie als ein Problem der Regionen im Gehirn, die sich mit der Verarbeitung von Sprache beschäftigt, betrachtet werden muss. Die Abbildungen von Wörtern und Zahlen werden im Gehirn nicht richtig verarbeitet, was dazu führt, dass die Person, die Dyslexie hat, die geschriebenen Wörter schwieriger mit ihren dazugehörigen Lauten verbindet. Das hat zur Folge, dass Personen mit

² Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme

³ Der Unterschied zwischen Lese-Rechtschreibstörung und Lese-Rechtschreibschwäche wird auf folgende Weise beschrieben: „Lässt sich eine Lese-Rechtschreibschwierigkeit durch mangelhafte Beschulung, durch eine psychische oder neurologische Erkrankung oder durch eine Sinnesbehinderung (z.B. Schwerhörigkeit oder Sehbehinderung) erklären, liegt eine oft vorübergehende Lese-Rechtschreibschwäche vor. Werden dagegen die aufgeführten Ursachen ausgeschlossen und liegt eine hinreichende allgemeine Intelligenzentwicklung vor, so ist die Diagnose einer Lese-Rechtschreibstörung zu stellen.“ (vgl. <https://www.legasthenie-rlp.de/legasthenie-definition.html>)

⁴ Aus den oben genannten Gründen wird deswegen im Text die Lese-Rechtschreibstörung nur mit dem Begriff Dyslexie bezeichnet, um es so den Lesern dieser Arbeit durch konsequente Nutzung desselben Begriffes das Lesen und Verstehen des Geschriebenen zu erleichtern.

Dyslexie Schwierigkeiten damit haben, Wörter zu erkennen und sie zu reimen und einfache Sätze zu verstehen, weswegen es bei schulfähigen Kindern zum Beispiel zu einem langsamen Lesen kommt. Für Schüler, die sich mit Dyslexie schwertun, kann diese zu einer Reihe von Problemen führen, die nicht nur akademischer Natur sind – ihrem Selbstbewusstsein kann dadurch beeinträchtigt werden und einige Schüler müssen deswegen einen Psychologen besuchen, um mit ihrer Dyslexie-Diagnose umzugehen (vgl. PsyLex 1, 2020).

3. Einteilung und Symptomatik von Dyslexie

Bevor über die zwei unterschiedlichen Dyslexiearten geschrieben wird, ist es sinnvoll, zuerst zu erläutern, wie das Gehirn Wörter erkennt – das sind nämlich der visuelle und der phonologische Weg. Bei dem visuellen Weg liest das Gehirn die Wörter mithilfe unseres Gedächtnisses, in dem bekannte Wörter gespeichert und als komplette Einheit gelesen werden. Der andere, phonologische Weg besteht darin, dass das Gehirn durch die Phonem-Graphem-Konvertierung die Buchstaben in einem Wort erkennt und sie dann durch die Erkennung von phonetischen und graphematischen Regeln einer Sprache prozessiert. Der phonologische Weg ist dann nützlich, wenn es sich um unbekannte Wörter handelt, die der Leser nie zuvor gesehen hat, die er aber mithilfe der schon bestehenden Regeln der Sprache in seinem Gedächtnis vorlesen kann. Wenn das Gehirn einen Weg nicht prozessieren kann, tritt bei der Person Dyslexie auf. Es gibt drei Arten von Dyslexie, die jetzt im Text zusammengefasst dargestellt werden.

3.1. Oberflächendyslexie

Oberflächendyslexie ist eine Art von Dyslexie, bei der die Person, die sich mit diesem Typ der Dyslexie bemerkbar macht, Wörter nicht gut lesen kann, die unregelmäßig ausgesprochen werden. Diese Dyslexieart ist nicht bei allen Sprachen vorhanden, weil nicht alle Sprachen ein unregelmäßiges phonetisches Regelsystem aufweisen. Ein Beispiel aus dem Deutschen ist das Wort „Mine“, das eine Person mit Oberflächendyslexie unregelmäßig aussprechen würde, und die homonyme Variante „Miene“, das eine Person mit derselben Art

von Dyslexie korrekt aussprechen würde, da es dem offiziellen deutschen phonetischen Regelsystem entspricht und für die Person bekannt ist. Bei diesem Dyslexietyp wird der visuelle Weg beeinträchtigt, weshalb Menschen mit Oberflächendyslexie irregulär ausgesprochene Wörter nicht korrekt aussprechen können, obwohl sie Wörter, die dem phonetischen Regelsystem der Sprache folgen, aus dem Graphem in das entsprechende Phonem mühelos konvertieren können. Eine Person mit einer Oberflächendyslexie-Diagnose kann auch nichtexistierende Wörter vorlesen und kann Wörter, mit deren Aussprache sie schwer zurechtkommt, auf der semantischen Ebene verstehen. Das heißt, dass die semantische Kapazität des Gehirns bei Personen mit Oberflächendyslexie ordentlich funktioniert. Das größte Problem für alle, die sich mit dieser Dyslexieart auseinandersetzen, ist nur die Lesefähigkeit von phonetisch unregelmäßigen Wörtern.

3.2. Phonologische Dyslexie

Personen, die von einer phonologischen Dyslexie betroffen sind, tun sich mit der Übersetzung der Grapheme in Phoneme schwer. Solche Menschen haben damit Schwierigkeiten, nichtexistierende oder unbekannte Wörter vorzulesen, wobei sie jedoch keine Probleme damit haben, bekannte Wörter vorzulesen. Eine Person mit einer solchen Lernstörung könnte das Wort „Mus“ nicht vorlesen, aber sie würde deshalb ohne Mühe das Wort „Bus“ korrekt vorlesen. Wörter, mit denen Menschen mit einer phonologischen Dyslexie vertraut sind, stellen für sie kein Hindernis dar, weil der visuelle Weg im Gehirn funktional ist. Was doch ein Hindernis für Personen mit einer phonologischen Dyslexie ist, ist das Vorlesen von Funktionswörtern, was höchstwahrscheinlich damit etwas zu tun hat, dass die Wörter für solche Leser an sich ziemlich abstrakt sind, die sie als inhaltslos und sogar widersprüchlich bezeichnen.

3.3. Tiefendyslexie

Die dritte Dyslexieart ist die Tiefendyslexie, die der phonologischen Dyslexie zwar ähnelt, die sich aber von ihr aufgrund der semantischen Paralexie unterscheidet. Während Menschen, die mit einer phonologischen Dyslexie leben, eine semantische Bewusstheit von der

Bedeutung von Wörtern haben, haben Menschen, die mit Tiefendyslexie leben, keine gute semantische Einstellung von Wörtern. Eine Person, die sich mit Tiefendyslexie auseinandersetzt, kann anstelle des Wortes „Tochter“ das Wort „Schwester“ sehen und es so vorlesen, weil die beiden Wörter semantisch verwandt sind. Für Tiefendyslexie ist es charakteristisch, dass die Person mit dieser Lernstörung einen größeren oder minderen Grad des semantischen Schadens aufweist, weswegen die Einbildungskraft der Wörter je nach Grad des semantischen Schadens abhängt. Daraus folgend kann man schließen, dass Menschen mit erschwertem semantischem Prozessieren von Wörtern größere Schwierigkeiten haben, Wörter vorzulesen. Wenn Menschen in ihrem mentalen Lexikon diese Wörter besitzen, haben sie eine größere Chance, die Wörter beim Lesen zu erkennen, weswegen das Erlernen von neuen Wörtern und ihrer Bedeutung bei diesem Typ von Dyslexie von großer Wichtigkeit ist (vgl. Gedankenwelt, 2018).

4. Schwierigkeiten der Schüler mit Dyslexie beim Fremdspracherwerb und Hilfestellungen

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Schwierigkeiten und einige konkrete Hilfestellungen der Schüler mit Dyslexie im Fremdsprachenunterricht zu bearbeiten. Im ersten Unterkapitel werden die größten Schwierigkeiten erwähnt, mit denen sich Schüler mit Dyslexie sowohl in der Muttersprache, als auch in der Fremdsprache auseinandersetzen müssen, wie zum Beispiel dem Erlernen des Lesens und der korrekten Aussprache des Gelesenen, der Grammatik oder dem Speichern von Wörtern in der Mutter- und Fremdsprache. Im zweiten Unterkapitel werden einige Tipps zur Erleichterung des Erlernens einer Fremdsprache für Schüler mit Dyslexie gegeben, wobei einige Lernmethoden wie die Konzeptdefinitionsmappe (eng. *concept map*) und die mentale Mappe hervorgehoben werden, die von Forschern als nützlich bewertet wurden.

4.1. Schwierigkeiten der Schüler mit Dyslexie beim Erlernen von Sprachen

Schüler mit Dyslexie haben sowohl Probleme in ihrer Muttersprache als auch in der Fremdsprache. In beiden Fällen haben Schüler mit Dyslexie große Mühe mit den

grundsätzlichen mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten der Sprachen. Lernbeeinträchtigungen, die bei Schülern mit Dyslexie beim Erwerb ihrer Muttersprache zum Ausdruck kommen, tauchen auch bei dem Erwerb von Fremdsprachen auf, weswegen solche Schüler sich nicht motiviert und sogar besorgt fühlen, eine Fremdsprache zu lernen und in einer der Fremdsprachen zu kommunizieren. Einige der Hürden der Schüler, die Dyslexie haben, sind zum Beispiel die Unterscheidung zwischen den Wörtern in der Fremdsprache, die Speicherung und Abrufung der Fremdwörter aus dem Langzeitgedächtnis, das Erlernen der Aussprache von Fremdwörtern, die phonologische Bewusstheit der Fremdwörter, das Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenz, die syntaktischen Strukturen der Fremdsprache, das Wortbildungsmuster und die Grammatik der Fremdsprache. Folgende Lernschwierigkeiten der Schüler mit Dyslexie sind – was sowohl die Muttersprache, als auch die Fremdsprache betrifft – zu nennen: das schnelle Lesen von Lernmaterialien, das Verstehen von in der Klasse bearbeiteten Texten und das Schreiben in der gezielten Sprache (vgl. Dal, 2008: 439/440). Welchen Wert haben das phonologische Bewusstsein und die Fähigkeit des fließenden Lesens in der Muttersprache für den Erwerb einer Fremdsprache? Fremdsprachenlerner, die über gute Lesekompetenzen in ihrer Muttersprache verfügen, können auch beim Erlernen diese Lesekompetenzen beim Erlernen einer Fremdsprache anwenden. Schüler, die am Anfang des Erwerbs einer Fremdsprache eine gute Basis in dem phonologischen Bewusstsein und dem Erkennen und Aussprechen von verschiedenen Lauten haben, erwerben in den späteren Stadien des Fremdspracherwerbs das Lesen leichter. Eine solche solide Basis in der Fremdsprache hat ebenfalls eine positive Auswirkung auf die Muttersprache, da ein anständiges Niveau in der Lesefähigkeit eines Schülers in der Fremdsprache sich auch in dem Anstieg des Niveaus der Lesefähigkeit in der Muttersprache widerspiegelt. Das heißt, dass gut entwickelte Lesekompetenzen universell sowohl für die Muttersprache als auch für die Fremdsprache gelten, egal ob sie in der Muttersprache oder in der Fremdsprache zuerst erworben wurden (vgl. Nijakowska 2010: 68/69).

Da Schüler mit Dyslexie sich mit dieser Reihe von Hindernissen in ihrer Muttersprache und Fremdsprache abfinden müssen, kommt es dazu, dass sie ihre Interimssprache nicht entwickeln und somit keine Lernstrategien haben, um sich mit sprachlichen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Was auch nicht von großer Hilfe ist, ist die Tatsache, dass Schüler, denen Dyslexie Schwierigkeiten bereitet, Erschwernisse damit haben, den Wortschatz in ihrem Langzeitgedächtnis zu speichern und es aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen. Somit haben Schüler mit Dyslexie Probleme, in ihrem Gedächtnis die phonologische Kodierung der Wörter

zu speichern, weswegen sie dann manchmal keine Ahnung davon haben, wie eine Kombination von geschriebenen Wörtern ausgesprochen wird. Zu den Problemen des Memorierens gehören auch die Grammatik und das Schreiben in der Fremdsprache (vgl. Dal, 2008: 443). Wie sich das Langzeitgedächtnis und das Memorieren in einem konkreten Beispiel widerspiegeln, ist an dem deutschen Wort „unglaublich“ zu sehen. Schülern mit Dyslexie sollte explizit erklärt werden, dass das Präfix „un“ als eine Negation gesehen wird, dass der Stamm des Wortes, „glaub“, von dem Verb „glauben“ kommt, das im Englischen „believe“ oder im Kroatischen „vjerovati“ übersetzt wird und dass „lich“ das Suffix des Wortes ist. Lerner, denen Dyslexie diagnostiziert wurde, verfügen über keine explizite Kenntnis von linguistischen Analysefähigkeiten der Fremdsprache, weswegen sie Teile der Wörter in einem Wort, wie die Präfixe und Suffixe oder den Stamm in dem Wort „unglaublich“, nicht identifizieren und auch nicht memorieren können. Ein weiteres Problem, das in der deutschen Sprache im Kontrast zum Englischen oder Kroatischen vorkommt, ist auch die Syntax, und dass das Verb in Nebensätzen am Satzende steht, was für Schüler mit Dyslexie ein weiteres Sprachphänomen ist, das ihrem Arbeitsspeicher Schwierigkeiten bereitet. Diese Hürden entstehen nicht nur wegen des mangelhaft funktionierenden Arbeitsspeichers eines Schülers mit Dyslexie, sondern auch deswegen, weil diese Schüler keinen Automatismus in ihrer Muttersprache hinsichtlich der grammatischen Strukturen haben. Womit Schüler weitere Herausforderungen in dem Erwerb einer Fremdsprache haben, sind soziopragmatische Sprachkonzepte wie Homophone, Homographe, Homonyme, Redewendungen, Humor oder Metaphern in der Fremdsprache, die sie nicht aus dem Kontext spontan erkennen oder verstehen können (vgl. Crombie, Schneider, 2003: 6/7).

Bedeutsam für Lerner mit Dyslexie sind folgende Phänomene: das phonologische Prozessieren, das Gedächtnis, die auditive Diskriminierung, die Sequenzierung, die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und die visuelle Diskriminierung oder Erkennung von Fremdwörtern. Lehrer, die Schüler mit Dyslexie unterrichten, sollten darauf achten, ob die Schüler beim phonologischen Prozessieren von Wörtern ein gutes Klangverständnis haben und ob sie einzelne Laute in den Wörtern wahrnehmen können. Von großer Bedeutung ist auch, dass sich die Lehrer von den Schülern mit Dyslexie die Frage stellen, ob die betroffenen Schüler richtige Repräsentationen der Wörter in ihrem Langzeitgedächtnis gespeichert haben. Zudem sollten die Lehrer auch aufpassen, ob solche Schüler zwischen ähnlichen Lauten unterscheiden können und ob sie sich dessen bewusst sind, wann ein Wort anfängt oder aufhört. Bei der Sequenzierung ist es wichtig, dass die Lerner mit

Dyslexie wissen, in welcher Reihenfolge einzelne Wörter in einem Wort erscheinen. Worauf Lehrer noch achten müssen, ist die niedrige Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung, was bedeutet, dass die jeweiligen Schüler langsamer auf eingehende Informationen reagieren. Zuletzt sollten Lehrer den Schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich der visuellen Erkennung von Fremdwörtern besondere Aufmerksamkeit erweisen, weil solche Schüler mangelnde Fähigkeiten in der Unterscheidung von ähnlich aussehenden Wörtern zeigen könnten. Das oberste Ziel des Lehrers ist es, alle diese Aspekte in Betracht zu ziehen und den Schülern mit Dyslexie das Lernen der Fremdsprache zu erleichtern, indem der Lehrer die am besten geeigneten Lernmethoden oder Lernstrategien für die Schüler findet und sie durch einen strukturierten Lernansatz anspricht, zum Beispiel durch das Benutzen von multisensorischen Ansätzen (vgl. Dal, 2008: 444/445), worauf später noch eingegangen wird.

4.2. Tipps zur Erleichterung des Fremdsprachenerwerbs für Schüler mit Dyslexie

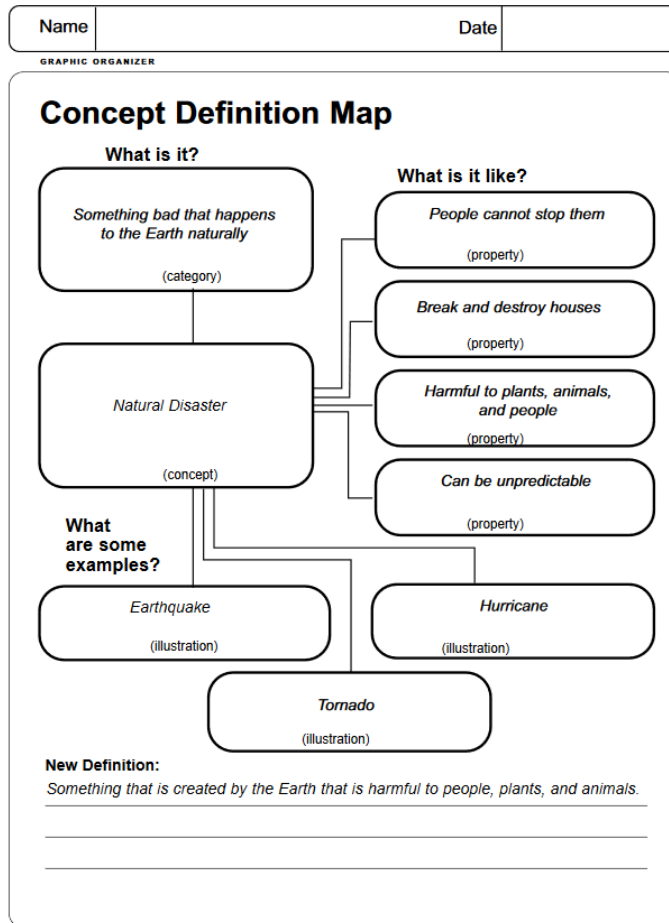
Um einem Schüler mit Dyslexie den Fremdspracherwerb zu erleichtern, ist die Vereinfachung von Anweisungen in der Fremdsprache ein guter Anfangspunkt. Da der Schüler, der mit Dyslexie schwer zurechtkommt, große Mühe damit hat, selbstständig eine Interimssprache zu entwickeln, sollte der Lehrer darauf achten, dies in Betracht zu ziehen. Daraufhin hat der Lehrer die Aufgabe, den Schülern mit Dyslexie das Lautsystem der Fremdsprache näher zu bringen, in Anbetracht der Sache, dass das phonologische Bewusstsein solchen Schülern große Schwierigkeiten bereitet. Der Lehrer kann den Schülern damit helfen, indem er oder sie im Unterricht Reimspiele oder Spiele mit dem Abziehen oder Verändern des ersten oder letzten Teils eines Wortes implementiert. Schüler mit Dyslexie brauchen im Durchschnitt mehr Zeit dafür, ihr phonologisches Bewusstsein zu stärken, weswegen solche Lernaktivitäten von äußerster Hilfe wären. Einige der Aktivitäten, die Lehrer in ihrem Unterricht mit Schülern mit und ohne Dyslexie machen können, sind Spiele, in denen die Lerner das Wort laut ohne ein Element des Wortes aussprechen müssen. Eine Beispielsübung auf Deutsch wäre, dass die Schüler sagen müssen, was übrig von dem Wort „Handschuh“ bleibt, wenn „Hand“ aus „Handschuh“ verschwindet. Bei diesen Aktivitäten ist es zuerst wichtig, Wörter zu wählen, die man leicht in Silben trennt und die getrennt auch selbstständige Wörter oder Morpheme bilden. Das ist wichtig, weil man auf diese Weise den Arbeitsspeicher der Schüler, die Dyslexie haben, nicht überfordert. Nachdem die Schüler solche Wörter

gemeistert haben, kann der Schüler dann Wörter aussuchen, deren getrennte Teile keine selbständigen, sinnvollen Einheiten bilden (wie z. B. Schal oder Maus). Das Bewusstsein von Silben in Wörtern bereitet generell keine Schwierigkeiten Schülern mit und ohne Dyslexie und ist somit eine gute Aktivität, das phonologische Bewusstsein zu trainieren. Beim Reimspielen kann der Lehrer nachfragen, ob sich eine Reihe von Wortpaaren reimt (wie z. B. Katze/Matratze oder Ente/Rente). Darauf beziehend kann der Lehrer dann den Schülern Fragen stellen, welcher Laut am Satzanfang oder Satzende steht, welches Wort man bekommt, wenn man einen oder zwei Buchstaben aus dem Wort herausnimmt (ibid. 447/448).

Ein wichtiger Teil der Arbeit an der Stärkung des phonologischen Bewusstseins der Schüler mit Dyslexie sind auch Übungen zum Hörverstehen. Vor dem Hören eines Textes können Bilder gezeigt werden, die mit dem Hörtext etwas zu tun haben, sodass sich die Schüler mit Dyslexie merken können, worüber generell im Hörtext gesprochen wird. Danach kann der Lehrer eine kurze Einleitung in den Hörtext geben, wobei im Kurzen über die Hauptfiguren und die Handlung gesprochen wird, bevor sich die Schüler den Text anhören. Schüler mit Dyslexie finden sich sehr schwer mit Hörtexten ab, weshalb es für sie nötig ist, sich den Text mehrmals anzuhören. Anstatt der ganzen Klasse den Hörtext ein paar Mal vorzuspielen, kann der Lehrer den Schülern die CD oder die Audiodateien multiplizieren und die Schüler in Kleingruppen einteilen, wo die Schüler mit-und-ohne Dyslexie die Gelegenheit haben, den Audiofile so viel wie sie wollen auf ihren Laptops oder Tablets vorzuspielen. Schülern mit Dyslexie kann man auch Audiodateien vorspielen, die verlangsamt wurden, sodass sie alle Informationen, die sie aus dem Text für die Hörverstehübungen brauchen, entnehmen können. Solche verlangsamteten Audiodateien sollten in der Regel das Gesprochene nicht verzerren (ibid. 449).

Ein weiteres Problem bereitet das Erlernen von neuem Wortschatz. Schüler mit Dyslexie können durch die kommunikative Methode im Fremdsprachunterricht Wörter nicht induktiv lernen. Aus diesem Grund sind spezifische Wortschatzübungen für Lerner mit Dyslexie von großer Bedeutung. Solche spezifischen Wortschatzübungen enthalten das ganzheitliche Erlernen eines Wortes – seine Aussprache, Rechtschreibung, Bedeutung und auf das Wort beziehende Grammatik. Lerner mit Dyslexie beherrschen Fremdwörter besser und speichern sie länger in ihrem Langzeitgedächtnis, indem sie alle früher genannten lexikalischen Identitäten des Wortes kennen. Eine gute Übung für die Fremdwörterlernung wäre, dass der Schüler das Wort in einem gesprochenen Satz korrekt aussprechen und sinnvoll benutzen muss. Danach kann der Lerner das Wort in einem geschriebenen Satz korrekt schreiben und vorlesen,

um so das Wort in allen seinen lexikalischen Identitäten zu meistern und auf diese Weise das Wort leichter aus seinem Gedächtnis abzurufen. Es gibt eine Vielfalt an Lernmethoden und Spielen, um Fremdwörter zu erlernen, jedoch führt Dal in seinem Artikel *Dyslexia and Foreign Language Learning* (2008) zwei Methoden an. Die erste Methode ist die Konzeptdefinitionsmappe, die Schülern mit und ohne Dyslexie hilfreich sein sollte, Fremdwörter oder Konzepte nachzuforschen, sie zu definieren und ihre Bedeutung zu erklären. Die zweite Methode ist die mentale Mappe, die als ein visuelles Lernrüstzeug dient, um die Eigenschaften eines Fremdwortes zu präsentieren und zu erforschen (ibid. 449/450). Weiter unten befinden sich zwei Abbildungen der erwähnten Methoden.



Copyright © Sonoma Inc. All rights reserved. This page may be photocopied for use with students.

Bild 1. Graphische Darstellung einer Konzeptdefinitionsmappe.

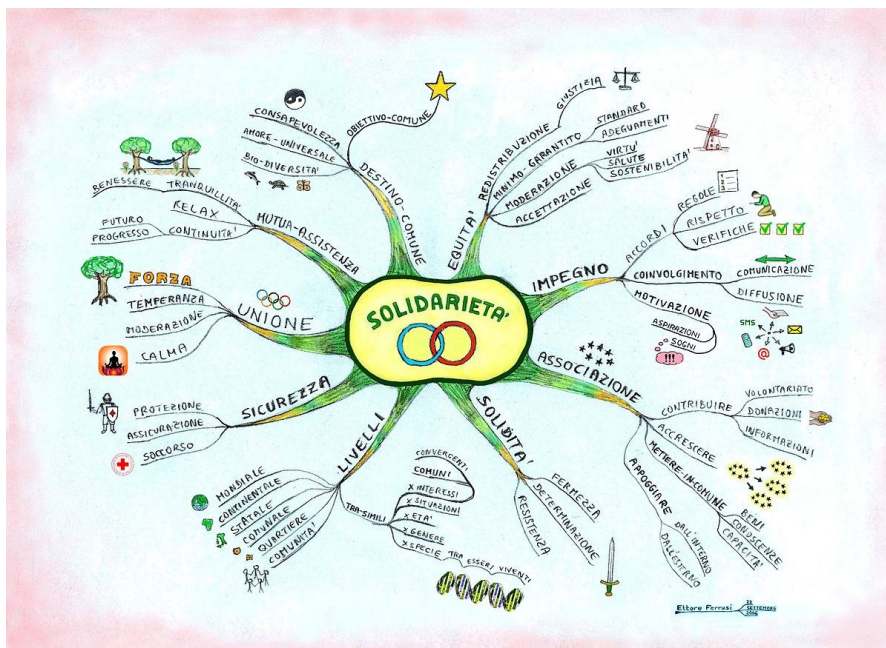


Bild 2. Graphische Darstellung einer mentalen Mappe.

Außer den oben genannten Methoden hebt Dal in seinem Artikel die Wichtigkeit des multisensorischen Lernens hervor. Die multisensorische Methode beinhaltet das Lernen der Schüler durch alle ihre Sinne – visuell, auditiv, kinästhetisch und taktil – um das Erlernen oder Memorieren von Konzepten oder Begriffen zu verbessern. Da die Lerner, denen Dyslexie diagnostiziert wurde, Probleme mit dem visuellen oder auditiven Aspekt des Lernens wegen der mangelnden Entwicklung ihrer visuellen und auditiven Verarbeitung haben, sollte das Ziel eines jeden Lehrers sein, die kinästhetischen und taktilen Aspekte des Lernens für solche Schüler zu betonen. Dadurch können die Gehirne der Schüler mit Dyslexie aus dem kinästhetischen oder taktilen Speicher leichter Informationen heraussuchen, als hätten sie nur den visuellen und auditiven Speicher zur Verfügung (ibid. 450).

Ein weiterer Vorschlag ist, dass Schüler mit Dyslexie in der Nähe des Lehrers platziert sein sollen, weil der Lehrer so Augenkontakt mit dem Schüler haben kann und dann erkennen kann, ob er oder sie den Anweisungen gefolgt ist. Es ist wichtig, dass die Schüler mit Dyslexie in der Mitte der Klasse und in der Bank direkt vor der Tafel sitzen, weil sie ein schlechtes visuelles sequentielles Gedächtnis und eine schlechte Augen-Hand-Koordination haben. Es ist für Schüler mit Dyslexie von Nutzen, dass sie neben Schülern sitzen, die ihnen bei der Rechtschreibung von Wörtern helfen können. Für Schüler mit Dyslexie würde es ebenfalls von größter Hilfe sein, wenn sie während der Prüfung Zugriff auf einem Spellchecker, einer Wortbank oder einer von den Schülern selbst erstellten Wortliste hätten (vgl. Ott, 2007: 67). Ott empfiehlt, dass die Handschrift des Lehrers gut lesbar sein sollte, dass die Schriftgröße auf Handouts mindestens 12 bis 14 Punkte sein sollte. Der Text sollte linksbündig ausgerichtet werden und auf keinen Fall in Kursiv stehen, der Zeilenabstand sollte mindestens 1,5 betragen und es sollten nicht mehr als zwei Schriftarten im Text vorkommen. Die Schriftarten, die für Schüler mit Dyslexie am lesbarsten sind, sind Arial und Comic Sans und deswegen sollten sie in Handouts verwendet werden. Es wäre ratsam, Schülern mit Dyslexie, denen das Abschreiben von der Tafel oder dem Aufschreiben eines diktierten Textes schwerfällt, eine gedruckte Version des Textes zu geben, sodass sie den Text in aller Ruhe in ihrem Tempo in ihre Hefte abschreiben können. Sie sollten nicht dazu aufgefordert werden, einen Text laut vor der Klasse zu lesen, außer wenn die Schüler sich selbst dazu melden, einen Text vorzulesen (ibid. 68). Manchmal brauchen sie mehr Zeit, um etwas von der Tafel abzuschreiben oder die Antworten in einer Klassenarbeit aufzuschreiben und deswegen ist es erwünscht, dass Lehrer ihnen mehr Zeit gestatten. Zum Zwecke des leichteren Lesens kann ein Lehrer die Zeilen im Text markieren. Im Klassenraum hängende Poster mit vereinfachten grammatischen Regeln oder im

Ordner stehende und gedruckte Handouts mit dem wichtigsten Wortschatz sind ebenso gute Hilfsmittel, um den Schülern mit Dyslexie bei der Rechtschreibung oder dem Erlernen von Wörtern zu helfen (ibid. 69).

Es ist sehr wichtig, dass man Schülern mit Dyslexie, die in der Grundstufe sind, ihre Stärken finden lässt, um ihnen bei ihren Schwächen zu helfen. Schüler mit Dyslexie haben eine Präferenz für visuelles und kinästhetisches Lernen und haben Schwierigkeiten mit der Verarbeitung von auditiven Informationen. Aus diesem Grund ist es nützlich, jüngeren Schülern mit Dyslexie Phonik durch visuelles, taktiles oder erfahrungsorientiertes Lernen beizubringen (vgl. Reid, 2005: 64). Die Phonik wird „als eine Methode des Erlernens vom Lesen bezeichnet, die den Fokus auf der Auslotung von Buchstaben, Gruppen von Buchstaben oder erkennbaren Mustern von Buchstaben legt, um das Lesen bei Schülern zu fördern“ (ibid. 3).⁵ Wenn Schüler mit Dyslexie in Gruppenarbeit mit anderen Schülern zusammenarbeiten, ist es nötig, dass die Schüler ohne Dyslexie die Schüler mit Dyslexie nicht überwältigen. Die Gruppen sollten strukturierte Aufgaben haben, sodass Schüler mit Dyslexie die Gelegenheit haben, zur Aufgabe beizutragen. Es ist sinnvoll, eine Person in der Gruppe zu haben, die dabei hilft, dass die Schüler mit Dyslexie in der Gruppe eine Rolle bekommen und mit ihren Fähigkeiten der Gruppenarbeit beitragen. Ein weiteres wichtiges Element für Grundstufenschüler ist die Wichtigkeit der Lernstile – der Lehrer sollte darauf Acht geben, wie die Schüler mit Dyslexie am besten lernen und Informationen verarbeiten. Das heißt, dass Schüler mit Dyslexie, die Probleme mit der Verarbeitung von auditiven Informationen haben, ihre Informationen durch eine visuelle Form bekommen können, die ihnen besser entspricht. Lehrer sollten deswegen in Betracht ziehen, in welcher Form die Schüler mit Dyslexie ihre Informationen am besten empfangen, sodass Lehrer Kompensationsstrategien für Schüler mit Dyslexie entwickeln können, die dabei helfen sollten, den Fokus auf die Stärken der Schüler im Lernprozess zu setzen (ibid. 67).

⁵ Alle Zitate aus dem Englischen wurden selbst von dem Autor der Diplomarbeit ins Deutsche übersetzt.

5. Lernstile und Lernstrategien der Schüler mit Dyslexie

Bevor eine Definition von Lernstilen gegeben wird, ist es sinnvoll, zuerst etwas über kognitive Stile zu sagen. Nach Mortimore (2008) werden Lernstile und kognitive Stile als Synonyme benutzt, wobei die Forscherin der Meinung ist, dass es sich um zwei ganz unterschiedliche psychologische Phänomene handelt. Mortimore definiert kognitive Stile als eine präferierte oder eingewöhnte Art des Prozessierens von Informationen eines Individuums. Dabei sieht die Autorin der Forschung Lernstile als Aspekte von kognitiven Stilen, die flexibel sind und die sich durch das Leben oder durch unterschiedliche Lernsituationen oder Probleme ändern können. Lernstile kann man als Anwendung von kognitiven Stilen sehen. Was charakteristisch für kognitive Stile ist, ist die Tatsache, dass sie meistens fixiert sind und dass jedes Individuum seine eigenen kognitiven Strategien durch das Leben kristallisiert, was jedoch nicht bedeutet, dass diese Person nur diejenigen Lernstile benutzen wird, die eng mit ihrem kognitiven Stil verbunden sind (vgl. Mortimore, 2008: 6).⁶

Staemmler (2005) führt anhand Lynn Currys *Zwiebelmodell* (eng. *Onion Model*) aus dem Jahr 1987 ein Beispiel an, wie man kognitive Stile und Lernstile noch darstellen kann. Curry betrachtet den Prozess des Lernens wie eine Zwiebel mit einem Kern und drei Schichten. Der Kern der Zwiebel stellt die kognitive Persönlichkeit eines Individuums dar, die sich ziemlich schwer ändern kann. In der ersten Schicht, die sich im Zentrum der Zwiebel befindet, ist das Prozessieren von Informationen – die intellektuelle Herangehensweise eines Individuums im Informationsverarbeitungsprozess. Diese Schicht ist inflexibel und hat eine große Stabilität, weswegen sie schwierig zu ändern ist. Die zweite, mittlere Schicht sind die sozialen Interaktionen, die ein Lerner während des Lernprozesses präferiert, beispielsweise der Lerner mehr das konkurrierende oder das kollaborative Vorgehen beim Lernen anwendet. Die sozialen Interaktionen sind beim Lernen flexibler. Die dritte und letzte Schicht stellt die Instruktionspräferenz dar, die sich am meisten ändern kann. Diese Schicht symbolisiert die individuell präferierte Wahl der Lernumgebung beim Lernen. Die Lernumgebung eines Individuums kann auf die drei Schichten einen Einfluss haben, jedoch hat sie mehr Einfluss

⁶ Von hier an werde ich als Autor dieser Arbeit den Begriff „kognitive Stile“ weiter konsistent benutzen, wenn ich über kognitive Stile und Lernstile schreiben werde, da es sich nach den Worten der im Text erwähnten Autoren um den Überbegriff handelt, der beide Termini einbezieht. Da Mortimore in ihrem Werk beide Termini in demselben Kontext benutzt und sie als Synonyme verwendet, habe ich mich demnach für den Begriff „kognitive Stile“ entschieden, um beide Phänomene unter diesem Überbegriff zu analysieren.

auf die dritte Schicht, dann ein bisschen auf die zweite Schicht und fast keinen Einfluss auf die erste Schicht und den Kern der Zwiebel (vgl. Staemmler, 2005: 9/10).

Mortimore schreibt weiterhin in ihrem Werk, dass Kinder ihren kognitiven Stil bis in die Adoleszenz pflegen und dass ihr kognitiver Stil dann vollkommen formiert wird, weswegen es schwierig ist, den kognitiven Stil später zu verändern. Der kognitive Stil eines Individuums wird in der Adoleszenz zum wichtigen Teil der Persönlichkeit – sogar, wenn der Lerner seinen kognitiven Stil einer Lernsituation anpasst, kann man in seinem Verfahren bemerken, dass er doch die Ideen und Strategien seines kognitiven Stils in der Lernsituation benutzt, die von ihm verlangt, dass er die vorhandenen Informationen aus einer anderen Perspektive bearbeitet, die er lernen muss. Chinn und Ashcroft sind der Meinung, dass Lerner doch ihren kognitiven Stil der Lernsituation anpassen und dass der kognitive Stil doch völlig anpassbar ist. Dem stimmt Miller nicht zu. Er argumentiert, dass es eine pure Zeitverschwendung und auch psychologisch sehr gefährlich ist, den kognitiven Stil eines Individuums zu verändern. Daraus kann man sehen, dass es in diesem Fachgebiet immer noch vielfältige Meinungen dazu gibt, ob kognitive Stile fixiert sind oder nicht (vgl. Mortimore, 2008: 9).

Kognitive Stile ermöglichen Schülern mit Dyslexie den Lernstoff so präsentiert zu bekommen, dass er für sie verdaulicher ist. Schüler mit Dyslexie bevorzugen beispielsweise wegen ihrer mangelnden Speicherungsmöglichkeiten und ihren Problemen mit der Verarbeitung von verbalen Informationen eher einen holistischen und visuellen kognitiven Stil. Solche Schüler haben Schwierigkeiten mit der Konzentration, der kurzen Aufmerksamkeitsspanne, dem Arbeitsspeicher und dem Automatismus, weswegen dann Lehrer solchen Schülern durch ihre Anpassung der Lehrmethoden, -strategien oder -materialien an den präferierten kognitiven Stil der Schüler als eine große Unterstützung dienen (ibid. 98). Hier ist es wichtig zu erwähnen, dass kognitive Stile Lerner auch etikettieren und dass nicht alle Modelle der kognitiven Stile hilfreich oder nutzbar im Klassenraum sind. Obwohl noch vieles in Bezug auf die Theorien der kognitiven Stile umstritten ist, haben die Theorien über kognitive Stile der Lerner doch wichtige wissenschaftliche Befunde ergeben, die heute noch immer benutzt werden können. Ein Beispiel dafür sind verschiedene Arten und Weisen, wie Lerner lernen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse der Lerner zum Lernen (ibid. 19/20).

Laut Mortimore (2008) können alle Modelle der kognitiven Stile in zwei Überbegriffe oder sogenannte Dimensionen zusammengefasst werden, unter denen sich alle Modelle der

kognitiven Stile befinden. Diese Dimensionen sind die holistisch-analytische⁷ Dimension und die Verbalisierer-Visualisierer-Dimension. Lerner auf dem holistisch-analytischen Kontinuum werden dadurch charakterisiert, ob sie Informationen in Teilen oder in Ganzheit verarbeiten, wobei Lerner, die sich auf dem Verbalisierer-Visualisierer-Kontinuum befinden, dadurch charakterisiert werden, ob sie Informationen in ihren Gedanken durch mentale Bilder oder Worte repräsentieren. Ein Lerner kann sich irgendwo auf diesem Kontinuum befinden und neigt dazu, eher auf einer oder der anderen Seite der beiden Kontinuen zu sein (ibid. 18). Die Kombination der Stellung des Lerners auf einem Punkt der beiden Kontinuen verrät das Lernprofil des Lerners – welche Herangehensweise der Lerner in der Struktur seines Lernprozesses präferiert (holistisch oder analytisch) und welches Modell der Präsentation oder Expression des Lernstoffes ihm am besten passt (visuell oder verbal) (ibid. 19). Welche Eigenschaften Lerner auf den erwähnten Kontinuen haben, welche Lernstrategien oder Lernmethoden ihnen bei der Informationsverarbeitung im Klassenraum helfen – das wird in den nachfolgenden Kapiteln weiterbearbeitet.

5.1. Identifizierung des kognitiven Lernerstils

Schüler, denen es schwerfällt, Konzepte aus dem Unterricht zu verstehen und zu lernen, können den Lernstoff besser aufnehmen, wenn der Lernstoff ihnen nach ihrem präferierten kognitiven Stil präsentiert wird. Die Individualisierung des Lernprozesses hat für einen Lerner enorme Vorteile – der Lerner lernt dadurch spontaner, benutzt weniger Energie, um etwas zu erlernen, und sein neuronaler Raum wird nicht durch eine Menge an Informationen überpackt. Die Individualisierung führt endlich dazu, dass der Lerner mehr Raum für andere simultane Verarbeitungsaktivitäten hat, wie zum Beispiel für die Reflexion oder die Analyse. Schüler, die solche Lehrmaterialien vor sich haben, die verschiedenen kognitiven Stilen angepasst

⁷ In Mortimores Buch wird das Wort „holistisch“ auf Englisch „wholistic“ geschrieben. Ein Grund dafür sieht Merriam-Webster (s. Merriam-Webster Webseite, ‘*Wholistic*’: *A Natural Evolution of ‘Holistic*’) darin, dass das Wort “wholistic” dem Wort “whole” ähnelt, was dann die Bedeutung trägt, dass ein Prinzip, der “wholistic” ist, sich auf die Ganzheit einer Person oder eines Phänomens bezieht. Merriam-Webster bestätigt, dass beide Termini korrekt sind. Als Autor habe ich mich in dieser Arbeit für das Wort „holistisch“ entschieden, da ich in anderen deutschen Fachbüchern aus demselben Themenbereich wie Staemmlers *Lernstile und interaktive Lernprogramme* (2006) gesehen habe, dass sie das Wort „holistisch“ benutzen. So werden von hier an auch andere Begriffe, die als „wholistic“ im Englischen benutzt werden, in dieser Arbeit als „holistisch“ übersetzt.

wurden, haben zum Beispiel immer diejenigen Lehrmaterialien genommen und bearbeitet, die mit ihrem kognitiven Stil übereingestimmt haben (vgl. Mortimore, 2008: 27/28).

Um den kognitiven Stil eines Lerners einzuschätzen, kann man Fragebögen, Interviews oder die Beobachtung des Verhaltens eines Lerners als Bewertungsmethoden benutzen. Heutzutage sind viele kostenlose Prüfungen zur Selbsteinschätzung oder Einschätzung durch eine Fachperson sogar im Internet erhältlich, jedoch warnt Mortimore (2008) davor, da nicht alle Fragebögen oder andere Materialien zur Einschätzung des kognitiven Stils des Lerners eine gute, wissenschaftliche Grundlage haben, weswegen Coffield und seine Kollegen (2004) nach psychometrischen Kriterien, wie interne Konsistenz, Zuverlässigkeit und Gültigkeit erforscht haben, welche Prüfungen am besten für die Einschätzung des kognitiven Stils der Lerner geeignet sind. Coffield und seine Kollegen haben nur eine Prüfung nach ihren Kriterien positiv eingestuft, was eine Bestätigung dafür ist, dass nicht alle verfügbaren Prüfungen ein korrektes kognitives Stilprofil eines Lerners erstellen können. Dies schließt nicht aus, dass solche Prüfungen ein gutes Orientierungsstück für den Lerner und Lehrer sind, um zu sehen, auf welche Weise der Lerner am besten lernt. Außer der wissenschaftlichen Geltung dieser Prüfungen warnt Mortimore ebenso davor, dass man vor der Erstellung eines kognitiven Stilprofils darauf Acht geben muss, dass sich der Schüler nicht allzu viel mit dem kognitiven Stil identifiziert, der ihm zugeschrieben wird. Eine solche enge Verbindung und Identifizierung mit dem zugeschriebenen kognitiven Stil könnte einen Kontraeffekt erzeugen, wobei der Schüler Lernstrategien und Lernmethoden, die seinem kognitiven Stil nicht angepasst sind, ablehnen könnte. Darauf folgend ist die Stabilität des kognitiven Stils durch Kontext und Zeit definiert, weswegen eine rigide Einstufung der Lerner in einen kognitiven Stil den Lerner in seinem Lernprozess begrenzen kann. Was die Erfahrung des kognitiven Stils bei einem Lerner erzeugen kann, ist, dass der Lerner sich dessen bewusst ist, was seine Stärken und Schwächen beim Lernen sind. Das führt dazu, dass der Lerner fühlt, dass er die Kontrolle über seinen Lernprozess hat und dass er dadurch motiviert ist, seine Stärken und Schwächen weiter zu erforschen. Mit dem Wissen über die Art und Weise, wie Lerner am besten Informationen verarbeiten können, kommt es nicht nur zu einem produktiven Dialog zwischen dem Lerner und Lehrer über den kognitiven Stil des Schülers, sondern es führt ebenfalls dazu, dass der Lerner sich durch die Identifikation seines kognitiven Stils emotionell und akademisch ermächtigt fühlt und dass der Lerner eine Vielfalt an Lernstrategien, beispielsweise kinästhetischen oder visuellen Lernstrategien, benutzen kann, die vielleicht im konventionellen, häufig verbalen Unterricht seltener vorkommen würden (ibid. 29/30).

Im Anhang befindet sich eine erstellte Observationscheckliste des Verhaltens von Schülern (siehe Anhang 1), mit deren Hilfe man den kognitiven Stil der Schüler feststellen kann. Diese Observationscheckliste ist für Lehrer geeignet, die dieses Material in ihrem Unterricht für alle Schüler, die mit oder ohne Dyslexie leben, anwenden können. Das Material wurde in Anlehnung an ein Prüfungsexemplar von Mortimore erstellt (siehe Anhang 2) und benutzt dieselben Einstufungskriterien, die auf diesem Exemplar ins Deutsche übersetzt wurden (ibid. 38). Einige Details in der Observationscheckliste wurden von mir geändert und sind in einer übersichtlichen, tabellarischen Form dargestellt. Dieses Material ist kostenlos und kann im Unterricht für Ausbildungszwecke verwendet werden.

5.2. Lernstrategien und Lernmethoden zu kognitiven Stilen für Schüler mit Dyslexie

In diesem Kapitel werden einige Lernstrategien und Lernmethoden erwähnt, die Schülern mit, aber auch ohne Dyslexie, helfen können, den Lernstoff im Deutschunterricht oder in anderen Schulfächern besser zu erlernen. Zuerst werden einige Tipps für holistische und analytische Lerner gegeben und danach werden einige Ideen für Schüler gegeben, die sich selbst primär als Visualisierer oder Verbalisierer einschätzen (vgl. Mortimore, 2008: 129).

5.2.1. Holistische Lernstrategien und -methoden

Holistische Schüler tendieren dazu, das ganze Bild eines Phänomens in Betracht zu ziehen, was in Kontrast zu analytischen Schülern steht, die sich eher auf die Details eines Phänomens fokussieren. Für holistische Schüler, unter denen es Schüler mit Dyslexie gibt, kommt es zu Erschwernissen, wenn sie sich an Fakten, Listen oder Details erinnern müssen, weswegen es einige Reihe von Strategien gibt, die holistischen Schülern dabei helfen können, Details aus ihrem Gedächtnis abzurufen. Die erste von den von Mortimore empfohlenen Lernstrategien ist das Erschaffen von Überblicken oder Schemen. Konkret heißt das, dass Schüler, die sich als holistische Schüler identifizieren, Mnemotechnik oder Schreibrahmen benutzen, um Informationen aus dem Lernmaterial besser zu verbinden, die als Hilfestellung für die mündliche oder schriftliche Äußerung dienen. Darüber hinaus profitieren holistische

Schüler sehr davon, wenn sie beim Lernen kollaborative Lerntechniken anwenden und mit anderen Schülern kollaborativ arbeiten (vgl. Mortimore, 2008: 131).

Eine weitere holistische Methode, die sich als besonders nützlich für die Verarbeitung von Informationen in einem Text für alle Schüler erwiesen hat, nicht nur für holistische Schüler und Schüler mit Dyslexie, ist die sogenannte SQ3R-Methode (*Survey, Question, Read, Review, Respond*). Da Schüler mit Dyslexie größere Beeinträchtigungen insbesondere bei der Dekodierung von Informationen aus einem Text aufweisen, stellte sich diese Methode besonders nützlich für sie heraus. Der *Surveying*-Teil der Methode gestattet allen Schülern einen Überblick über die Thematik des Textes und ermöglicht ihnen, selbst eine Strategie zu entwickeln, um die Essenz des Textes zu verstehen. Vom *Questioning*-Teil der Methode können Schüler mit Dyslexie am meisten profitieren, weil sie sich in diesem Teil selbst Fragen stellen können, wie viel sie schon über das Thema des Textes wissen und ob sie die wichtigsten Punkte im Text antizipieren können. Das bringt den Schülern mit Dyslexie ein herrliches Selbstwertgefühl, da die Schüler durch das korrekte Antizipieren die Einstellung bekommen, dass sie schon viel von dem Material kennen und dass ihr Allgemeinwissen doch nützlich ist. Durch den Prozess von *Read, Review, Respond* können die Schüler dann am Ende den Text mithilfe von gestellten Fragen und Aufgaben bearbeiten. Um den Schülern mit Dyslexie den letzten Schritt zu erleichtern, ist es sinnvoll, ihnen bunte Textmarker zur Verfügung zu stellen, sodass sie die Schlüsselwörter während des Lesens im Text markieren können, um sich beim wiederholten Lesen nur auf das Wichtigste zu fokussieren (ibid. 138-139).

Gute Organisiertheit hat einen besonderen Stellenwert für Schüler mit Dyslexie. Dafür empfiehlt Mortimore die Einführung von beschrifteten Ordnern, die nach Farbe und Logik organisiert sind. Man sollte darauf Acht geben, dass man Schülern mit Dyslexie nicht zu viele Materialien gibt, sondern dass man ihnen zeigt, was das Minimum der Materialien ist, die sie mit sich im Ordner haben müssen (ibid. 143). Als eine sehr hilfreiche Lernstrategie bietet sich auch die Erstellung von Mappen und Bildern an, weil Mappen und Bilder Schülern mit Dyslexie ermöglichen, eine leicht zu merkende mentale Repräsentation des Lernstoffes zu erstellen. Ein Beispiel für eine solche Lernstrategie ist das Erstellen einer Konzeptdefinitionsmappe (ibid. 144-145), die im Kapitel 4.2 dieser Diplomarbeit bis ins Detail beschrieben wurde.

5.2.2. Analytische Lernstrategien und -methoden

Analytische Schüler präferieren es, im Gegensatz zu holistischen Schülern, linear, logisch und Schritt für Schritt zu lernen. Für analytische Schüler ist das allgemeine Bild nicht so interessant, wie die einzelnen Komponenten, die ein Bild ausmachen. Schlussfolgerungen werden von den analytischen Schülern durch die Anhäufung von Details gezogen. Ein Hindernis für solche Lerner ist es, den Kontext oder die Verbindung zwischen verschiedenen Konzepten zu finden, weil sie sich mit Informationen bombardiert fühlen. Aus diesem Grund sind analytische Schüler keine guten Multitasker (vgl. Mortimore, 2008: 167). Analytischen Schülern mit Dyslexie fällt die Sequenzierung von einzelnen Details schwer, weswegen sie Informationen aus dem Lernstoff nicht gut in ihrem Langzeitgedächtnis speichern und die Informationen aus ihrem Gedächtnis mit großer Richtigkeit abrufen können (ibid. 170). Sie können die Details nicht in ein allgemeines Bild über den Lernstoff einbeziehen und fühlen sich sogar gestresst, wenn sie Fakten über den Lernstoff memorieren müssen. Darüber hinaus haben sie Probleme mit der Sprachverarbeitung und sie zeigen Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Schülern im sozialen Umfeld. Der Grund dafür ist, dass sie Sprachkonventionen schwierig verfolgen können, weshalb solche analytischen Schüler mit Dyslexie dann oft isoliert von Gruppen arbeiten. Die Aufgabe des Lehrers ist es daher, mit dem analytischen Schüler mit Dyslexie soziale Fertigkeiten, wie die Stellung von relevanten Fragen, das Bleiben beim Thema, das Sprecherwechseln, Unterbrechung einer Unterhaltung auf eine geeignete Weise oder die Ausübung von konstruktiver Kritik zu üben (ibid. 171-172).

Für solche Schüler ist es wichtig, dass sie durch das Sortieren von Informationen in Listen oder anderen Strukturen natürlich zu einem Überblick über den Lernstoff kommen. Zu diesem Zweck können beispielsweise Raster gebraucht werden, in die solche Schüler Informationen mithilfe von Fragen oder anderer Hinweise eintragen können. Weiterhin sind visuelle Hierarchien, Sequenzierungsvorlagen und Zeitleisten auch ziemlich effektiv für analytische Schüler mit Dyslexie. Die früher erwähnte SQ3R-Methode, obwohl sie primär für holistische Schüler geeignet ist, kann auch gute Ergebnisse bei analytischen Schülern liefern (ibid. 176). Nicht weniger wichtig ist die sogenannte Geschichtskettenmethode. Jede Geschichte besteht aus vier Komponenten: der Situation, dem Problem, der Lösung und dem Ergebnis. Das Ziel eines Schülers ist es, im Text die vier Komponenten zu finden, um den Text

erfolgreich zu verstehen.⁸ Diese Methode ist besonders nützlich für analytische Schüler mit Dyslexie, weil ihre Struktur dazu verhilft, alle Informationen mit Leichtigkeit zu memorieren und den Verlauf der Geschichte zu verfolgen (ibid. 184).

5.2.3. Visuelle Lernstrategien und -methoden

Für Schüler, die sich als Visualisierer definieren, sind visuelle Darstellungen ein wichtiger Faktor beim Erlernen des Lernstoffes. Dabei sind nicht alle visuellen Darstellungen im Lernstoff für visuelle Schüler mit Dyslexie geeignet, denn Materialien, die zu viele visuelle Informationen beinhalten, können den Schülern mit Dyslexie zu komplex sein und ihnen sogar Angst machen. Deswegen sollten die Lernmaterialien so strukturiert werden, dass sie den Schülern ermöglichen, den Text leichter durchzugehen. Konkret heißt das, dass der Text einen breiteren Buchstabenabstand hat, in mehrere vertikale oder horizontale Linien gebrochen und so anschaulicher gemacht wird sowie in verschiedene Farbkategorien eingeteilt wird.⁹ Neben den Farben hilft visuellen Schülern noch das Hinzufügen von Symbolen, Diagrammen, Graphen oder Filmen in den Lernstoff (vgl. Mortimore, 2008: 205-206).

Eine behilfliche Lernmethode für visuelle Schüler mit oder ohne Dyslexie ist die Visualisierungsmethode, mit deren Hilfe Schüler den Lernstoff durch die Erstellung von mentalen Bildern in ihr Gedächtnis speichern. Mortimore gibt als Beispiel das Lernen des Sonnensystems durch die Visualisierungsmethode und das kinästhetische Lernen an – Schüler können sich vorstellen, dass sie Planeten im Sonnensystem sind und sich beispielsweise in die Reihenfolge stellen, wie entfernt sie von der Sonne stehen. Außer der Visualisierungsmethode werden auch Konzeptdefinitionsmappen für visuelle Schüler mit oder ohne Dyslexie empfohlen (ibid. 208).

⁸ Diese Lernstrategie kann man anhand eines kurzen Textes in den Unterricht einführen, indem man Schüler in Gruppen einteilt und ihnen den Text vorliest. Die Schüler sollen anhand des gehörten Textes die Situation und das Problem definieren. Nachdem die Schüler das erraten haben, schreibt der Lehrer dann die Situation und das Problem in eine Tabelle an die Tafel. In Gruppenarbeit sollten die Schüler dann selbst versuchen, die Lösung und das Ergebnis für die Geschichte zu erfinden. Das alles wird an die Tafel geschrieben oder in Gruppen in einer tabellarischen Form eingetragen und diskutiert (ibid. 180-183).

⁹ Was der Lehrer mit Farben im Text tun kann, ist zum Beispiel die Einführung von besonderen Farben für einzelne Teile des Textes. Rahmen mit Fragen zum Text können beispielsweise eine besondere Farbe enthalten oder die Fragen zum Text können auf einem farbigen Post-It-Zettel geschrieben werden. Für das Erlernen der Monate und Jahreszeiten kann der Lehrer einen Kalender erstellen, in dem Monate nach ihren geeigneten Jahreszeiten anders gefärbt werden.

5.2.4. Verbale Lernstrategien und -methoden

Verbalisierer sind Schüler, die am besten lernen, wenn sie im Unterricht etwas demonstrieren und beschreiben müssen. Für Verbalisierer wecken schriftliche Informationen und zusätzliche Quellen zum Text ihr Interesse und sie mögen es, wenn sie etwas selbst erforschen müssen. Das Problem liegt bei verbalen Schülern mit Dyslexie darin, dass der Fokus des verbalen Lernens auf dem Lesen der Texte ist, was für Schüler mit Dyslexie sowieso erschwert ist, deswegen können Lehrer ihnen mithilfe von Audiomaterialien den Lernstoff präsentieren. Für verbale Schüler mit Dyslexie erweist sich ein Diktiergerät oder ein MP3-Recorder als besonders nützlich, um den Unterricht aufzunehmen, anstatt sich Notizen zu machen. Aufgenommene Materialien, wie TV-Sendungen oder Radioprogramme, sind auch für solche Schüler hilfreich, denn sie können den Lernstoff aus diesen Materialien leichter verfolgen. Schüler mit Dyslexie sollen so viel wie möglich in Gruppen und Partnerarbeit zum Sprechen kommen, weil sie durch Diskussionsrunden oder die Vermittlung von Informationen an Andere den Lernstoff besser verstehen und lernen können (vgl. Mortimore, 2008: 232). Äußerst hilfreich sind das Rollenspielen und das Vorspielen eines Dramas im Unterricht. Für jüngere verbale Schüler mit Dyslexie sind Bewegung und Sprache in Kombination ein effektives Mittel, um besser zu lernen (ibid. 234). Heutzutage sind auch auditive Softwares erhältlich, die verbalen Schülern mit Dyslexie die Möglichkeit bieten, mit Leichtigkeit den Lernstoff zu durchlaufen. Ein Beispiel dafür sind die Programme Keystone und textHelp, mit deren Hilfe Schüler einen digitalen Text vorgelesen bekommen können. Die Schüler können so hören, ob ihre digitalen Notizen Sinn ergeben, sie können ihre Tippfehler hören und leichter korrigieren und können alle Texte, die entweder selbst eingescannt oder digitalisiert wurden, in Form einer Audiodatei speichern und wieder vorspielen lassen. Eine erfolgreiche Technik ist das Benutzen des ARROW-Recorders, eines Recorders, der die Möglichkeit hat, Aufnahmen in hoher Qualität zu produzieren. Schüler mit oder ohne Dyslexie können am besten durch ihre eigene Stimme Informationen memorieren, weswegen ARROW-Recorder dann als sehr effektives Hilfsmittel agieren. Es wurde auch entdeckt, dass ARROW-Recorder mit dem Erlernen von neuem Wortschatz, der Aussprache von Wörtern oder puren Fakten für verbale Schüler mit Dyslexie begünstigend ist (ibid. 233).

Das Lernmedium der verbalen Schüler mit oder ohne Dyslexie sind Wörter (ibid. 234). Im Fremdsprachenunterricht sind Assoziationsspiele sehr hilfreich, denn sie ermöglichen den Aufbau des Wortschatzes durch Binnendifferenzierung – die Schüler, die den Wortschatz

besser erlernen können, bereichern den Wortschatz von verbalen Schülern mit Dyslexie, denen das Speichern des Wortschatzes in ihrem Gedächtnis wegen Dyslexie erschwert ist. Die Assoziationsspiele können multisensorisch gestaltet werden und in verschiedenen Formen auftreten, beispielsweise kann der Lehrer ein Assoziationsspiel so anfertigen, dass Schüler anhand eines zentralen Wortes sich einzeln an andere Wörter erinnern müssen, dass Schüler unwahrscheinliche Wortassoziationen bilden oder dass Schüler in Gruppen eingeteilt werden und einen Gegenstand bekommen, für den sie so viele Assoziationen wie möglich finden müssen. Um den deskriptiven Wortschatz der verbalen Schüler mit Dyslexie aufzubauen, können Lehrer ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Bildern erstellen, in dessen Mitte sich ein deskriptives Wort befindet, das mit dem in Bildern repräsentierten Wortschatz in Verbindung gebracht wird. Die Schüler müssen dann beispielsweise andere Adjektive finden, die zu dem Wortschatz auf den Bildern passen (ibid. 237).

Zwei Lernmethoden, die für verbale Schüler mit und ohne Dyslexie empfohlen werden, sind semantische Mappen (eng. *semantic map*) und Inhaltsmappen (eng. *content map*). Mit diesen zwei Methoden können Schüler ihren beschränkten Wortschatz bereichern, das Verständnis des Lernstoffes überprüfen sowie sich auf ein Thema im Unterricht vorzubereiten. Semantische Mappen ähneln Konzeptdefinitionsmappen und werden ausschließlich als Rüstzeug für die Vorbereitung auf ein Unterrichtsthema benutzt (ibid. 239). Eine Inhaltsmappe dient im Vergleich zu einer semantischen Mappe dazu, gelesene Informationen aus dem Text zusammenzustellen und zu verarbeiten. Es ist erforderlich, dass Schüler in Gruppen den anderen Gruppen ihre Inhaltsmappen vorstellen. Danach können Schüler eine gemeinsame Inhaltsmappe mit all den geschriebenen Stichpunkten von allen Gruppen erstellen. Diese Aufgabe gibt den Schülern dann die Möglichkeit, sich mündlich über ihre Inhaltsmappen zu äußern und so ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern (ibid. 241).

6. Anwendung der Orton-Gillingham-Methode im Fremdsprachenunterricht

Die Orton-Gillingham-Methode wurde in der Mitte der 1930-er Jahre von Samuel T. Orton und Anna Gillingham entworfen. Der Fokus im Orton-Gillingham-Unterricht liegt auf kognitiven Beschreibungen zum Lernstoff, diagnostischen und präskriptiven Methoden, der Kenntnis über die Sprache und dem multisensorischen Lernen (vgl. Sayeski, Earle, Davis,

Calamari, 2018: 2). Die Methode erweist sich als sehr systematisch und explizit und basiert auf der Lehre der Phonik (ibid. 3).

Außer dem Lesen sind bei Schülern, die sich nach der Orton-Gillingham-Methode schulen, das phonologische Bewusstsein, Leseverständnis und die Rechtschreibung verbessert worden. Dieser Methode wirft man allerdings vor, dass sie nur die Beherrschung des basischen phonologischen Bewusstseins unterstützt, während das fortgeschrittene phonologische Bewusstsein eher übersehen und nicht genügend gefördert wird. Die herausragenden Merkmale der Orton-Gillingham-Methode sind leicht in den Unterricht übertragbar. Die Direktheit und Systematik der Methode spiegeln sich in einer klaren Hierarchie der Fertigkeiten wider, die ein Lehrer den Schülern vorstellt. Während des Unterrichts modelliert und engagiert der Lehrer die Schüler und kommentiert zusätzlich den Fortschritt der Schüler. Ein wichtiger Teil der Unterrichtssystematik ist auch der Drillprozess beim Lernen, denn die Orton-Gillingham-Methode fördert die Schüler durch eine Reihe von Methoden und Strategien, engagiert zu bleiben und ihre Fertigkeiten durch Repetition zu verbessern. Die Direktheit und Systematik der Methode zeichnet sich zum Beispiel in visuellen oder auditiven Drillübungen, Aufgaben mit Klangmischung, Überprüfung und erneutem Unterrichten von bereits unterrichtetem Lernmaterial oder dem Einführen von neuen Konzepten, Regeln oder Silbentrennungen ab. Ein Konzept, das im Orton-Gillingham-Unterrichtsverlauf gebraucht wird, ist das Phonogram¹⁰ (ibid. 5). Phonograme tauchen im Orton-Gillingham-Unterricht in Form von Kärtchen auf, auf denen sich Buchstaben und Buchstabenkombinationen befinden, die einen Laut bilden, wie zum Beispiel im Deutschen s = /z/ oder eu = /oi/ (ibid. 9).

Unter kognitiven Beschreibungen versteht man Anweisungen des Lehrers zu den Rechtschreibregeln. Mithilfe der Erklärungen können Schüler dann ihre Erkenntnisse weiter auf das Lesen und die Rechtschreibung in der gezielten Sprache anwenden. Durch diagnostische oder präskriptive Methoden kann der Lehrer in der Orton-Gillingham-Methode den Lernerfolg der Schüler beobachten oder anhand der im Unterricht bisher gesammelten Inputs einen Unterrichtsplan entwerfen, der besser zu dem Fortschritt der Schüler passen sollte. Sprachphänomene wie Klangmischung oder Wortsegmentierung werden zuerst für leichtere Wörter beigebracht, wobei später im Unterricht Wortfamilien, Silbentypen, Morpheme, Syntax und so weiter behandelt werden. Ein weiteres Merkmal der Orton-Gillingham-Methode ist die multisensorische Natur dieser Methode. Der Orton-Gillingham-Unterricht wird durch visuelle,

¹⁰ Nach dem Merriam-Webster-Onlinewörterbuch ist der Phonogram „ein Zeichen oder Symbol, der oder das ein Wort, eine Silbe oder einem Phonem repräsentiert“ (Merriam-Webster-Onlinewörterbuch, 2021. Eintrag: *phonogram*).

auditive und kinästhetische Aktivitäten bereichert. Die Schüler hören und wiederholen den Laut, der im Unterricht eingeübt wird. Danach lernen die Schüler, wie sie ihren Mund und ihre Lippen positionieren müssen, um den Laut zu produzieren. Nach diesem Schritt visualisieren sich die Schüler zu dem jeweiligen Laut dazugehörige Buchstaben und am Ende schreiben die Schüler den Buchstaben auf. Der Prozess wird ein paar Mal wiederholt und der Lehrer kann, um das Lernen und den Automatismus anzuspornen, die Schüler danach fragen, wie sie ihren Mund oder ihre Lippen positionieren müssen, um den Laut zu produzieren (ibid. 5).

Um eine Fremdsprache nach der Orton-Gillingham-Methode zu lernen, brauchen Schüler nicht nur Kenntnisse im Bereich der Phonologie, sondern sie müssen Kenntnisse über alle Sprachfelder, wie Grammatik und Semantik, die expressive und rezeptive Sprache sowie die mündliche und schriftliche Sprache erlangen. Dabei müssen einige Regeln eingehalten werden. Erstens sollte der Fremdsprachenunterricht nur in der gezielten Fremdsprache gehalten werden. Ausnahmsweise kann die Muttersprache für die Erklärung von komplexen grammatischen Einheiten verwendet werden. Der Unterricht sollte möglichst sinnvoll strukturiert werden und klar definierte tägliche Unterrichtsabläufe beinhalten. Der Unterrichtsstoff sollte oft überprüft werden und der Lehrer sollte in seinem Unterricht den Fokus kontinuierlich auf das Schreiben und Aussprechen der Wörter legen, wobei das Schreiben und Aussprechen von Wörtern simultan gefördert werden sollten (vgl. Sparks, Ganschow, Kenneweg, Miller, 1991: 107-108), sodass „die Schüler die Sprache sehen, hören und machen können“ (ibid. 108). Da Schüler mit Sprach- oder Lernstörungen Schwierigkeiten mit der Phonologie und Syntax haben, muss der Lehrer darauf Acht geben, Sprachkonzepte explizit durch multisensorische Aktivitäten zu vermitteln. Das Lehren von Lauten oder Syntaxregeln führt dazu, dass sich die Schüler mit Dyslexie oder anderen Lernstörungen wohler fühlen werden, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Aufgrund des Spanischunterrichts geben Sparks et al. (1991) Tipps, wie man den Unterricht nach der Orton-Gillingham-Methode gestalten kann. Die Autoren listen einige empfehlenswerte Aktivitäten auf, die für das Meistern der Phonologie einer Fremdsprache dienen sollten. Die erste Aktivität ist der Tafeldrill (eng. *Blackboard Drill*). Das Ziel dieser Aktivität ist es, Schülern durch das simultane mündliche Wiederholen und Aufschreiben die neuen Wörter näher zu bringen. Nur ein Laut pro Tag sollte gelernt werden und der Lehrer sollte genug Raum im Unterrichtsplan haben, um Laute aus dem bisherigen Unterricht zu wiederholen. Für das Wiederholen können Lernkarten mit Phonemen gebraucht werden. Dabei sollte man darauf achten, dass Lernkarten so gestaltet werden, dass Vokale und Konsonanten innerhalb des abgebildeten Wortes in

verschiedenen Farben gesetzt werden können. Laut dem Autorenteam des Artikels sollten im Unterricht zuerst alle Vokale in der Fremdsprache bearbeitet werden, dann alle Konsonanten, die in der Muttersprache und der Fremdsprache gleich klingen, danach alle anderen Konsonanten in der Fremdsprache und zuletzt besondere Klangmischungen wie Diphthonge. Zur Überprüfung des Erwerbs der neuen Wörter werden Diktate als eine gute Prüfungsmethode gesehen (ibid. 108-109). Die nächste Aktivität ist der Mundtondrill (eng. *Oral Sound Drill*), die nach der Tafeldrillübung folgt. Das Ziel dieser Aktivität ist es, die gelernten Laute zu wiederholen. Für diese Aktivität sollten Schüler Lernkarten mit verschiedenfarbigen Konsonanten und Vokalen als Hausaufgabe erstellen, um die Laute und Fremdwörter zu Hause zu wiederholen. Nach der Mundtondrillaktivität folgen grammatische Aktivitäten – die Grammatik wird den Schülern durch das Einführen von Sprachregeln explizit und induktiv beigebracht, was heißt, dass die Schüler die grammatischen Regularitäten durch verschiedene Aktivitäten selbst finden müssen. Der Lehrer sollte auch darauf achten, dass die Schüler im Unterricht genügend Zeit dafür haben, die bisherigen grammatischen Regeln zu wiederholen (ibid. 109). Ein weiterer Tipp des Autorenteam für ein erfolgreiches Erlernen der Grammatik ist es, dass die Lehrer die Schüler so viel wie möglich in die Grammatik durch Aktivitäten oder Spiele miteinbeziehen, um den Schülern die Grammatik so zu konkretisieren (ibid. 110). Außer der Grammatik müssen Schüler mit Sprach- oder Lernstörungen den Wortschatz aufnehmen können. Für Schüler mit Dyslexie und anderen Lernstörungen ist es nützlich, den Wortschatz durch Folien mit visuellen Darstellungen zu lernen. Das Autorenteam Sparks et al. empfiehlt, dass der Lehrer die Einführung des neuen Wortschatzes auf zwei oder mehrere Tage verteilt, wenn es viele neue Wörter gibt. Es wird auch empfohlen, dass der Lehrer nur den Schülern diejenigen Wörter beibringt, deren Laute die Schüler im Unterricht schon gelernt haben. Der Lehrer kann, wenn er es für nötig hält, das Wort in Silben trennen, um den Schülern die Laute und Silben näherzubringen (ibid. 110-111). Zum Schluss werden in dem Orton-Gillingham-Fremdsprachenunterricht kommunikative Aktivitäten präsentiert. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass die Schüler die Fremdsprache aktiv benutzen können und dass die Schüler mit anderen auch in dieser Fremdsprache kommunizieren können. Es ist bei der Orton-Gillingham-Methode wichtig, dass die Schüler die Fremdsprache bewusst ihrer semantischen Aspekte nach in der Kommunikation zu benutzen lernen (ibid. 111-112).

Um die Anwendung der Orton-Gillingham-Methode an konkreten Beispielen im kroatischen Deutschunterricht zu zeigen, werden im kommenden praktischen Teil dieser

Diplomarbeit einige Aktivitäten für die Grundstufe präsentiert, die aufgrund der oben beschriebenen Merkmale und Aktivitäten der Orton-Gillingham-Methode verfasst wurden.

7. Fremdsprachenerwerb mithilfe digitaler Hilfsmittel

In diesem Kapitel sollten digitale Hilfsmittel vorgestellt werden, die den Schülern mit Dyslexie einer Fremdsprache dienen können, um die Fremdsprache besser zu beherrschen. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel einige nützliche Webseiten und Softwares vorgeschlagen, die dem Schüler anlässlich seiner spezifischen Schwierigkeiten dienen könnten. Neben dem theoretischen Teil dieses Kapitels befindet sich ebenfalls ein praktisch-orientiertes Projekt unter den Namen „Dyslexilab – Deutsch lernen mit Dyslexie in der Grundschule“, das als Onlineportal dienen soll, wo Lehrer Informationen und herunterladbare Lernmaterialien zu Dyslexie finden können. Zum Schluss dieses Kapitels wird das Projekt und seine Ziele beschrieben und ein Internetlink zur Durchsicht vorgelegt.

7.1. Digitale sprachliche Hilfsmittel für Schüler mit Dyslexie

Um zu sehen, welches digitale Hilfsmittel den Schülern mit Dyslexie am besten mit ihren Schwierigkeiten helfen könnte, sollte zuerst festgestellt werden, in welchem Bereich die Schüler Hilfe brauchen, damit sie das richtige Hilfsmittel für sich aussuchen können. Die Schüler, die eine Hilfssoftware für die Übersetzung eines Wortes aus ihrer Muttersprache in die Fremdsprache suchen, müssen sich mit einer Reihe von Hindernissen auseinandersetzen können. Erstens ist eines der Probleme der Schüler mit Dyslexie die richtige Rechtschreibung der Wörter. Obwohl die Schüler das Wort in ihrer Muttersprache vielleicht kennen, kann nicht garantiert werden, dass sie das Wort korrekt schreiben oder anhand des Geschriebenen richtig aussprechen können. Was als ein weiteres Hindernis erscheinen kann, ist, dass die Schüler mit Dyslexie das Wort, das übersetzt wird, nicht in der gezielten Sprache aussprechen können. Um die oben genannten Probleme für Schüler mit Dyslexie zu beseitigen, kann die mehrsprachige Text-to-Speech-Software ImTranslator¹¹ helfen. Ein hilfreicher Tipp für Schüler mit Dyslexie

¹¹ <http://www.imtranslator.com> [zuletzt eingesehen am 11. März 2021]

zum Übersetzen in eine Fremdsprache ist zum Beispiel das Benutzen einer Software zur Rechtschreibprüfung, um zu sehen, ob sie das Wort in der Muttersprache richtig geschrieben haben und so auch korrekt in die gezielte Sprache übersetzt haben. Ein weiterer Tipp für Schüler mit Dyslexie wäre, das Wort, das sie übersetzt haben, aus der Zielsprache in die Muttersprache wieder zu übersetzen, um zu sehen, ob die Übersetzung dieselbe Bedeutung hat und ob das Wort von der Software gut übersetzt wurde (vgl. Smythe, 2010: 173). Wenn Schüler mit Dyslexie das Wort, das sie übersetzen wollen, geschrieben haben, ist es von Nutzen, dass sie das Wort in einem Onlinewörterbuch oder Pop-up-Übersetzer überprüfen. Die meisten Onlinewörterbücher und Pop-up-Übersetzer haben die Möglichkeit, das Wort durch eine Computerstimme vorzulesen, was Schülern mit Dyslexie ermöglicht, das Wort zu hören und zu überprüfen, ob es das Wort ist, das sie versuchen wollen, zu übersetzen (ibid. 174).

Schüler mit Dyslexie können eine Anzahl an Text-to-Speech-Softwares leicht online finden. Unter den kostenlosen Text-to-Speech-Softwares ist außer ImTranslator das Software Readplease¹² ebenso auf Deutsch verfügbar. Worauf geachtet werden muss, ist, dass die beiden Softwares eine eingeschränkte Auswahl an Sprachen bieten, was heißt, dass nicht alle Schüler mit Dyslexie diese Softwares benutzen könnten. Für Schüler mit Dyslexie, die ein Wort durch eine Speech-to-Text-Software in eine Fremdsprache übersetzen wollen, können auf das Problem stoßen, dass ihr Akzent von der Software nicht richtig registriert wird. Deswegen müssen Schüler mit Dyslexie üben, ihren Akzent der Zielsprache anzupassen. Es gibt doch Speech-to-Text-Softwares wie DragonDictate¹³, die den Schülern ermöglichen, ohne viel Mühe das Wort zu finden, das sie übersetzt brauchen, weil die Software Akzente gut registriert. Für Schüler mit Dyslexie, die Schwierigkeiten damit haben, beispielsweise eine kurze Geschichte in einer Fremdsprache zu schreiben, weil ihre Sprachfertigkeiten nicht auf einem hohen Sprachniveau liegen, können sich die Schüler der Onlinesoftwares zur Erstellung von Konzeptdefinitionsmappen bedienen. Die Konzeptdefinitionsmappen, die online vorhanden sind, können Schülern mit Dyslexie als eine gute Alternative dafür dienen, ihre schulischen Aufgaben in der Fremdsprache leichter zu präsentieren (ibid. 175-176). Eine solche Software für die Erstellung von Konzeptdefinitionsmappen ist das Werkzeug MindMup¹⁴, die zwar kostenlos ist, aber sie bietet auch zusätzliche Premiumversionen mit verbesserten Möglichkeiten dar. Handys können Schülern mit Dyslexie auch als ein gutes Hilfsmittel dienen, eine Fremdsprache zu beherrschen. Außer der Tatsache, dass das Handy als eine

¹² <https://readplease.en.softonic.com/>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

¹³ <https://www.nuance.com/dragon.html>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

¹⁴ <https://www.mindmup.com/>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

Taschenversion eines Übersetzers oder Wörterbuchs dienen kann, bieten Handys für Schüler mit Dyslexie noch einige andere Möglichkeiten. Ein Beispiel einer solchen Software, die heute außer Betrieb ist, ist die Lernsoftware Calldysc (ibid. 177). Calldysc war eine Software, die für Schüler mit Dyslexie geeignet war, um ihnen das Erlernen einer Fremdsprache zu erleichtern. Die Software hat das Ziel gehabt, die Sprache durch eine Auswahl an Videospiele zu vermitteln und so den Schülern mit Dyslexie zum Fremdsprachenerwerb zu motivieren. Das Calldysc-Projekt hat seinen Namen 2010 in CalDys2 geändert und auf dieser Webseite wurden seit 2016 keinerlei neuen Einträge gefunden (vgl. CalDys2 offizielle Webseite, 2021). Obwohl diese Software nicht exklusiv für Schüler mit Dyslexie geeignet ist, ist Memrise¹⁵ eine nützvolle Software, die durch eine Reihe von interaktiven und übersichtlichen Übungen und audiovisuellen Materialien das Lernen der gewählten Fremdsprache anspricht (vgl. Promovideo auf der Memrise-Webseite, 2021). Was Schülern zugunsten kommen kann, sind Onlineübersetzungssoftwares, wie Google Translate¹⁶ oder BabelFish¹⁷ (vgl. Smythe, 2010: 177), wobei Google Translate sogar die Möglichkeit anbietet, dass Schüler das Wort sowohl in der Sprache, in der sie das Wort eingetragen haben, als auch das Wort in der Fremdsprache hören können. Eine weitere Möglichkeit in der Software Google-Translate ist es, Dokumente zu übersetzen (vgl. Google Translate, 2021). Wenn die Rede von Onlineübersetzungssoftwares ist, ist DeepL Translator¹⁸ ein empfehlenswertes Werkzeug für das Übersetzen, das auch in deutscher Sprache verfügbar ist und das auch komplette Word- oder PowerPoint-Dateien übersetzen kann (vgl. DeepL Translator, 2021).

Um einzelne grammatische Einheiten oder den Wortschatz zu drillen, ist die Onlinesoftware Quizlet¹⁹ hilfreich, denn Schüler mit oder ohne Dyslexie oder Lehrer können selbst Lernkarten erstellen und sie mithilfe verschiedener Module oder Spiele, wie zum Beispiel dem Zerstören von Astroiden mit Wörtern eine Fremdsprache lernen. Die Software ist kostenlos, interaktiv und die Lernkarten können Wörter in allen Sprachen der Welt schreiben und die Schüler oder Lehrer können ihre Lernkarten miteinander teilen (vgl. Quizlet-Webseite, 2021). Eine weitere kostenlose Onlinesoftware, die für das Drillen von grammatischen Einheiten oder dem Fremdwortschatz geeignet ist, ist Wordwall²⁰. Durch die Software kann ein Lehrer interaktive Aufgaben, Quizze oder Spiele mit von ihnen eingetragenen

¹⁵<https://www.memrise.com/>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

¹⁶<https://translate.google.com/>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

¹⁷<https://www.babelfish.com/success/>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

¹⁸<https://www.deepl.com/translator>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

¹⁹<https://quizlet.com/>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

²⁰<https://wordwall.net/>[zuletzt eingesehen am 12. März 2021]

Wortschatzliste erstellen. Was der Haken dieser Software ist, dass es verschiedene, leicht veränderbare Vorlagen gibt, die man für das Einführen oder Drillen von grammatischen Einheiten oder dem Wortschatz benutzen und so das Drillen des Lernstoffes in einer anderen Form den Schülern interessanter machen kann (vgl. Funktionen auf der Wordwall-Webseite, 2021).

7.2. Das Dyslexilab-Projekt

Dyslexilab²¹ ist ein für diese Diplomarbeit erstelltes Webprojekt in deutscher Sprache, das zum Ziel hat, Deutschlehrer eine Webseite zur Verfügung stellen, auf der sie grundlegende Informationen über Dyslexie übersichtlich geliefert bekommen. Die Webseite ist erstens für Lehrer an Grundschulen geeignet und der Stoff der Webseite ist auf den Inhalten aus dieser Diplomarbeit basiert. Außer ihrer Ausbildungsfunktion ermöglicht das Webprojekt ebenfalls das kostenlose Herunterladen von Aktivitätsexemplaren, die für Schüler mit Dyslexie an Grundschulen gemacht sind. Die Lehrmaterialien werden den Deutschlehrern präsentiert, sodass sie anhand der Materialien ihren Unterrichtsplan inklusiv für die Bedürfnisse der Schüler mit Dyslexie gestalten können. Das Lehrerportal gibt den Deutschlehrern auch die Möglichkeit, dass sie ihre Lehrmaterialien selbst hochladen oder sogar Kommentare hinterlassen können, um sich mit den Lehrmaterialien gegenseitig Hilfe anzubieten und sich untereinander und ihre Schüler so zu unterstützen. Durch das an die Webseite angeknüpfte Forum können kroatische Deutschlehrer mit anderen Lehrern oder Interessierten sich über Themen sowie Inklusion oder Sprach- und Lernstörungen unterhalten und somit eine Onlinegemeinschaft bilden, in der sie miteinander in Kontakt treten und ihre Erfahrungen, Meinungen oder Ratschläge teilen können.

Auf der Webseite befindet sich eine Homepage, auf der sich grundlegende Informationen zum Projekt befindet, die aus diesem Abschnitt der Diplomarbeit genommen wurden. Außerdem gibt es auf der Homepage eine Kontaktform, die es den Besuchern ermöglicht, mich als den Autor der Webseite für eventuelle Fragen zu kontaktieren. Ganz unten auf der Homepage befinden sich zwei Quadrate, in denen sich Informationen zum Forum und den Lernstrategien befinden. Dabei sind auch zwei Schaltflächen, die auf die einzelnen

²¹Der Link zur Dyslexilab-Webseite befindet sich hier: <https://dyslexilab.wordpress.com/>.

Webseiten des Forums und der Lernstrategien verlinken. Auf der Seite „Dyslexie“ wird eine Einführung zum Thema Dyslexie gegeben, die aus dieser Diplomarbeit stammen. Unter dem Link „Forum“ befindet sich ein Forum, in dem alle Lehrmaterialien und noch zusätzliche Foren zur Diskussion zu finden sind. Die Seite „Fremdsprachenlernen“ beinhaltet alle wichtigsten Informationen zu den Problemen, auf die Schüler mit Dyslexie beim Fremdsprachenlernen stoßen könnten und liefert dabei hilfreiche Tipps für eine inklusive Unterrichtsgestaltung. Unter dem Link Lernstrategien bekommt der Besucher einen Einblick in einige Lernstrategien, die sich im Unterricht als hilfreich erwiesen haben. Die Selektion der Lernstrategien wurde dieser Diplomarbeit entnommen. Zum Schluss wird im Menü die Seite *Quellen* präsentiert, auf der die Quellen für alle Informationen auf der Webseite angegeben werden.



Bild 3. Homepage der Dyslexilab-Webseite.

Die Webseite ist vor allem für Lehrer an den Grundschulen geeignet. Der Webseiteneinhalt basiert sich auf der Diplomarbeit zum Thema *Lernfördernde digitale Materialien für Grundschüler mit Dyslexie im DaF-Unterricht*, die im Rahmen des Lehramtsstudiums der Germanistik an der Zagreber Philosophischen Fakultät geschrieben wurde. Außer ihrer Ausbildungsfunktion ermöglicht das Webprojekt ebenfalls das kostenlose Herunterladen von Aktivitätsexemplaren, die für Schüler mit Dyslexie an Grundschulen erstellt wurden.

8. Digitale Lehrmaterialien zum Webprojekt DyslexiLab

In diesem Kapitel werden fünf Aktivitätsexemplare der digitalen Lehrmaterialien präsentiert, die Teil des Webprojektes DyslexiLab sind. Die Lehrmaterialien enthalten Beispiele für multisensorische Aktivitäten²² für den Deutschunterricht von der zweiten bis zur vierten Klasse der Grundschule. Die Aktivitäten basieren auf den Ansätzen der Orton-Gillingham-Methode und haben als Ziel, Lehrern als Vorlage und Inspiration zu dienen, sodass sie selbst solche Aktivitäten oder Materialien erstellen und in ihrem Unterricht einsetzen. Die Aktivitäten, die in den Exemplaren vorkommen, können in verschiedenen Unterrichtsphasen und zu verschiedenen Zwecken im Unterricht, wie zum Beispiel zur Wiederholung des Unterrichtsstoffes, benutzt werden. Außerdem sollten die Lehrmaterialien Deutschlehrern zeigen, dass man einen inklusiven Deutschunterricht mit nützlichen Materialien und in einer kleinen Zeitspanne mit Leichtigkeit durchführen kann. Die vorgestellten Aktivitäten dienen nicht nur den Schülern mit Dyslexie – die Lehrmaterialien helfen ebenso Schülern ohne Dyslexie und sind so universell anwendbar. Alle Lehrmaterialien, die auf der Webseite DyslexiLab verfügbar sind, können kostenlos für Ausbildungszwecke genutzt werden. Die Internet- und Bildquellen sowie die Links zu den selbsterstellten digitalen Materialien befinden sich am Ende der Diplomarbeit mit den anderen Quellen.

Wie in der Diplomarbeit vorher geschrieben wurde, gibt es verschiedene Arten von Dyslexie und nicht jeder Schüler mit Dyslexie muss dieselben Symptome oder Lernpräferenzen haben. Aus diesem Grund sollte man diese Aktivitätsexemplare im Unterricht vorsichtig benutzen oder von ihnen inspiriert werden, denn nicht alle Lehrmaterialien können für jede Lernsituation oder für jeden Schüler mit Dyslexie angewandt werden. Deshalb ist es wichtig, sich auch mit Logopäden oder anderen Experten im Bereich Sprach- und Lernstörung in der Schule zu konsultieren, um zu überprüfen, mit welchen Schwierigkeiten sich ein Schüler mit Dyslexie auseinandersetzen muss und ob eine solche Aktivität dem Schüler mit seinen spezifischen Bedürfnissen überhaupt entsprechen würde. Die Aktivitätsexemplare sind insbesondere für die zweite bis vierte Klasse der Grundschule geeignet, weil Schüler an kroatischen Schulen das Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache in der Regel in der ersten Klasse erst richtig lernen. Aus diesem Grund werden in den Aktivitätsexemplaren ebenfalls nur Aktivitäten vorgeschlagen, in denen die Schüler nur den Anfangsbuchstaben lernen, sodass

²² Aus sprachökonomischen Gründen werden in den Aktivitätsvorschlägen die Wörter „Lehrperson“ als „LP“ und Schüler und Schülerinnen als „SuS“ abgekürzt.

es für die Schüler nicht zu schwierig wird, andere Graphem-Phonem-Kombinationen auf diesem Niveau zu lernen. Das tabellarische Format mit verschiedenen methodischen und didaktischen Unterrichtsaspekten, in denen einzelne Aktivitäten beschrieben werden, wurde dem Standardunterrichtsentwurf der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache entnommen. Die Lernphasen, die in den unterliegenden Unterrichtsentwürfen auftauchen, entsprechen jedoch dem Standardunterrichtsentwurf nicht, sondern sie reflektieren die Lernphasen, die in der Orton-Gillingham-Methode benutzt werden.

Aktivitätsexemplar 1 – Lernkarten und sensorische Kiste

Thema: Tierarten (Die Buchstaben F, H und K)

Kenntnisse: Die SuS...

- Können alle Tierarten aus dem Unterricht anhand eines Bilds oder eines geschriebenen Wortes auf Deutsch erkennen und benennen.
- Können die Anfangsbuchstaben aller Tierarten aus dem Unterricht erkennen und benennen.
- wissen, dass Substantive im Deutschen großgeschrieben werden und dass jedes Substantiv im Deutschen ein Genus hat und entweder maskulin, feminin oder neutral ist.

Fertigkeiten: Die SuS können...

- alle Tierarten aus dem Unterricht selbstständig oder mit ein bisschen Hilfe schreiben und korrekt aussprechen.

Eigenschaften der Lernkarten im Unterrichtsgebrauch:

- Hilfestellung für das vereinfachte Visualisieren des Unterrichtsstoffes
- Bessere Speicherungsmöglichkeit des Unterrichtsstoffes durch Lernkarten

Eigenschaften der sensorischen Kiste im Unterrichtsgebrauch:

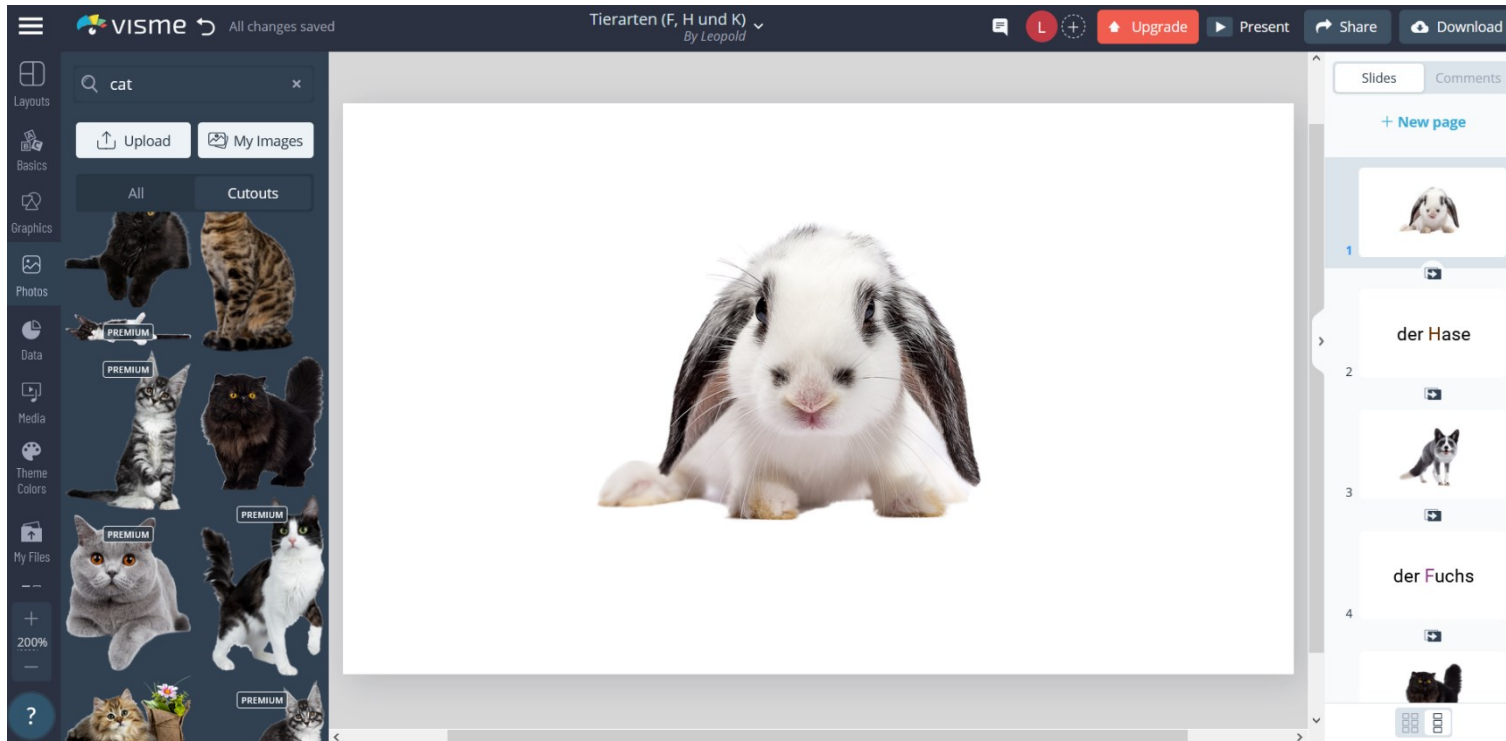
- Motivation und Anreiz zum Lernen durch entdeckendes Lernen
- Lernen mit allen Sinnen durch multisensorische Anregung des in der Kiste liegenden Materials

Lernphasen Dauer	Interaktion: Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien Material	Didaktischer Kommentar
1. Motivation und Einsatz der Lernkarten (1 Min.)	Die LP kommt vor die Tafel und sagt den SuS, dass sie erraten sollten, was sich auf der Lernkarte befindet, die sie in der Hand hat. Die SuS müssen ihre Hand hochheben, wenn sie wissen, was sich auf der Lernkarte befindet. Die LP erklärt den SuS, dass sie das Wort auf Kroatisch sagen können. Die LP nimmt ein Stück Karton oder ein Buch und zieht die Karte langsam hinter dem Karton oder Buch nach oben. Die SuS, die als Erste die Hand heben, haben die Möglichkeit zu sagen, was auf der Lernkarte steht. Nachdem die SuS erraten haben, was auf der Lernkarte steht, fragt die LP die SuS, was sie denken, was das heutige Thema ist und die LP erlaubt den SuS, das Thema auf Kroatisch zu sagen. Wenn die SuS das Thema erraten haben, geht die LP auf die nächste Lernphase über.	Unterrichtsgespräch Laminierte Lernkarten, Stück Karton / Buch / undurchsichtiges Objekt	Da das Thema der Reihe Tierarten sind, die mit den Buchstaben F, H oder K anfangen, ist es sinnvoll für die laminierten Lernkarten ein Tier auszuwählen, das im Unterricht bearbeitet wird. Es ist auch zugunsten der SuS, dass sich die LP für ein Tier auf der Lernkarte entscheidet, das sehr einfach zu erraten ist und das die SuS vielleicht auf Englisch oder Deutsch kennen könnten, wie z.B. der Fisch. Die Lernkarten sollten laminiert werden, um länger haltbar zu sein. Die Lernkarten sollten auch mindestens fast ein halbes DIN-A4-Blatt groß sein, um aus der Ferne sichtbar zu sein. Die Lernkarten können auch eventuell in Digitalform auf einer Powerpoint-Präsentation eingeführt werden oder können durch eine Onlinelernkartensoftware wie Visme generiert werden (siehe Bild A1). Irgendein undurchsichtiger Gegenstand kann in der Aktivität genutzt werden, solange die SuS durch das Gegenstand nicht die Lernkarte sehen können.
2. Wortdrill (15 Min.)	Die LP bringt einen Beutel, in dem laminierte Lernkarten der Tierarten versteckt sind. Die LP motiviert die SuS dazu, sich zu melden und einzeln vor die Tafel zu kommen und eine Lernkarte aus dem Beutel zu ziehen. Die Lernkarte, die gezogen wurde, muss der ganzen Klasse gezeigt werden und die SuS, die eine Lernkarte ausgezogen haben, müssen auf Kroatisch sagen, welches Tier sich auf der Lernkarte befindet. Nachdem jede Lernkarte ausgezogen wird, sagt die LP das Wort einmal auf	Unterrichtsgespräch, Einzelarbeit Laminierte Lernkarten mit Bildern, Wortkarten zu den Lernkarten, Karteien mit buntfarbigen Kreisen, Tafel, Kreide	Beispiele für die Tierarten, die im Unterricht bearbeitet werden können: F (Fisch, Fuchs, Flamingo), H (Hase, Hai, Hund), K (Katze, Kamel, Krokodil). Die laminierten Lernkarten, auf denen sich die Namen zu den jeweiligen Bildern der Tiere befinden, sollten den Anfangsbuchstaben schon in der Farbe markiert haben, in der später die SuS die

	<p>Kroatisch und dann auf Deutsch und stellt es endlich an die Tafel mithilfe eines Magnets. Die LP stellt unter jedes Bild eine weitere Lernkarte, auf der auf Deutsch die Tierart geschrieben steht. Die LP fordert die SuS auf, nach jeder Lernkarte das Wort dreimal auszusprechen.</p> <p>Die LP teilt den SuS kleine laminierte Karten aus, auf denen sich ein Kreis in bunten Farben befindet. Die LP sagt eine Farbe zuerst auf Deutsch und dann auf Kroatisch und alle SuS, die eine Kartei mit dieser Farbe haben, müssen aufstehen. Nachdem sie aufgestanden sind, zeigt die LP auf eine Lernkarte mit einer Tierart an der Tafel und spricht das Wort aus. Die SuS müssen nach der LP das Wort wiederholen und die LP sucht drei SuS aus, um vor die Tafel zu kommen und das ausgesprochene Wort anhand der an der Tafel stehenden Kartei zu schreiben und es während des Schreibens wieder auszusprechen. Die LP macht ein paar Runden mit dem Spiel bis fast die Hälfte der Klasse die Gelegenheit hatte, das Wort an die Tafel zu schreiben.</p> <p>Die LP befestigt drei große laminierte Karteien an die Tafel, auf denen sich die Anfangsbuchstaben der in der Klasse gelernten Tierarten befinden. Die LP ruft die SuS auf, vor die Tafel zu kommen und die Tierarten nach ihrem Anfangsbuchstaben zu sortieren. Wenn die SuS vor die Tafel gelangen, fragt die LP die SuS, das Tier zu benennen und sowohl die Lernkarte mit dem Bild als auch die Lernkarte mit dem Namen des Tiers in die richtige Spalte zu setzen.</p>	<p>oder Marker, Beutel, Magnet</p> <p>Heft, Bleistift, Farbstifte</p>	<p>Anfangsbuchstaben in ihren Heften unterstreichen werden.</p> <p>Die buntfarbigen Kreise ist es besser in vier oder fünf Farbvarianten zu erstellen, sodass so viele SuS wie möglich an die Reihe kommen können, um die Wörter an die Tafel zu schreiben. Die buntfarbigen Kreise sind insbesondere in dem Aspekt hilfreich, dass sie als ein Gruppierungsmittel dienen können, das für SuS leicht erkennbar ist.</p> <p>SuS, die sich mit Dyslexie schwertun, sollte man die Wortkartei ein bisschen näherbringen, da SuS mit Dyslexie Schwierigkeiten haben, etwas abzuschreiben, wenn es nicht direkt in ihrem Sichtfeld ist.</p> <p>Für SuS mit oder ohne Dyslexie, denen es schwerfällt, zu schreiben, kann die LP ein Arbeitsblatt errichten, auf dem die Wörter in Großschrift schon stehen, aber denen jedoch der Anfangsbuchstabe fehlt. Für eher Fortgeschrittene können nur ein paar fehlende Buchstaben im Arbeitsblatt erstellt werden. Die LP kann auch an der Tafel Lücken in ein Wort setzen, um den SuS das Schreiben zu erleichtern, falls sie es brauchen.</p> <p>SuS mit Dyslexie sollte gestattet werden, dass sie sich ein bisschen mehr Zeit nehmen, wenn sie etwas aufschreiben müssen. Die LP sollte sich auch Mühe geben, im Heft der SuS mit Dyslexie nachzuschauen, sodass sie sicher sein kann, dass sie alles korrekt von der Tafel abgeschrieben haben.</p>
--	--	---	--

	<p>Danach fordert die LP die SuS auf, ihre Hefte zu öffnen und die Wörter von der Tafel abzuschreiben. Die LP hebt hervor, dass die SuS die Artikel „der“, „die“ und „das“ mit blau, rot oder grün unterstreichen und dass sie die Anfangsbuchstaben F, H und K mit lila, braun und orange unterstreichen. Wenn die SuS alles abgeschrieben haben, entfernt die LP alle Lernkarten und Wortkarten außer den Karteien mit den Buchstaben.</p>		<p>Die Farben lila, braun und orange wurden für die Anfangsbuchstaben ausgewählt, sodass die SuS die Farben für das grammatikalische Geschlecht und für die Anfangsbuchstaben unterscheiden können. Außerdem sind die drei oben erwähnten Farben sichtbar und erkennbar an einer schwarzen oder weißen Tafel.</p>
<p>3. Übung – Einsatz der sensorischen Kiste (10 Min.)</p>	<p>Die LP teilt die SuS in Kleingruppen ein. Jede Gruppe bekommt kleine laminierte Lernkarten mit Bildern (oder kleine Figuren) der Tierarten, die im Unterricht bearbeitet wurden, eine sensorische Kiste und größere Karteien, auf denen die Buchstaben F, H und K stehen. Die LP fordert die SuS auf, dass sie die Lernkarten oder Figuren in der sensorischen Kiste (siehe Bild A2) verstecken und sie der nächststehenden Gruppe weitergeben. Nachdem die SuS ihre sensorischen Kisten ausgetauscht haben, erklärt die LP, dass es die Aufgabe der SuS ist, die Lernkarten oder Figuren in der sensorischen Kiste zu finden und sie so zu sortieren, indem sie die Lernkarten oder Figuren unter die Karteien mit Buchstaben setzen, die dem Anfangsbuchstaben des Tiers entsprechen. Die LP warnt die SuS, dass jede Person die Gelegenheit bekommen muss, eine Lernkarte oder Figur aus der sensorischen Kiste rauszuholen.</p> <p>Wenn die SuS mit dem Sortieren der Lernkarten oder Figuren fertig sind, ruft die LP die SuS auf, vor die Tafel zu kommen und eine Lernkarte mit einer Bildkarte an die Tafel mit einem Magneten zu befestigen. Die Lernkarte mit dem Bild des Tieres</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Kleingruppenarbeit</p> <p>Kleine laminierte Lernkarten / kleine Tierfiguren, sensorische Kisten (mit Reis oder Gummimurmeln), größere laminierte Karteien mit Buchstaben (F, H und K), Laminierte Lernkarten mit Bildern, Wortkarten, Tafel, Magnete</p>	<p>Um eine sensorische Kiste zu erstellen, braucht man ein tiefes Gefäß, das man mit Reis oder Gummimurmeln füllen kann. Da Reis und Gummimurmeln länger haltbar sind, kann man die sensorischen Kisten irgendwo im Klassenzimmer bewahren. Die Tiefe des Gefäßes ist auch wichtig, um die Lernkarten oder Figuren zu verstecken. Außerdem ist die Tiefe des Gefäßes und die Quantität der Füllung der sensorischen Kiste deswegen wichtig, weil das Füllungsmaterial die Sinne der SuS anregt, wenn sie mit der sensorischen Kiste spielen.</p> <p>Für größere Klassen ist es empfehlenswert, dass man ungefähr fünf Kleingruppen hat und dass die Zahl der SuS in jeder Gruppe der Anzahl der Lernkarten oder Figuren entspricht.</p> <p>Um es den SuS zu erleichtern, welcher Gruppe sie ihre sensorische Kiste weiterleiten müssen, kann die LP den Gruppen eine Nummer geben und an die Tafel schreiben, welche Gruppe die sensorische Kiste der anderen Gruppe geben muss.</p>

	<p>sollten die SuS, die vor die Tafel gekommen sind, unter den Buchstaben stellen, der dem Anfangsbuchstaben des Tiers entspricht. Danach müssen die SuS, die vor der Tafel sind, aus dem Haufen von Wortkarten die richtige Wortkarte zur Lernkarte auswählen und sie auch an die Tafel stellen. Zum Schluss haben die SuS die Aufgabe, unter der Wortkartei das Wort noch einmal in ihrer eigenen Schrift herauszuschreiben. Wenn alle Bilder und Wortkarten an der Tafel stehen, überprüft die LP, ob sie alle in der Gruppe die Lernkarten aus der sensorischen Kiste sortiert haben. Wenn nicht, fordert die LP auf, dies zu korrigieren. Danach bittet die LP die SuS, dass sie alle Materialien zusammentun und sie mit der sensorischen Kiste an die richtige Stelle im Klassenraum legen.</p>		
--	--	--	--



A1. Beispiel von erstellten Lernkarten in der Onlinelernkartensoftware Visme.



A2. Beispiel einer sensorischen Kiste mit Käferfiguren.

Aktivitätsexemplar 2 – Phonischer Codeknacker

Thema: Wiederholung des Wortschatzes (bspw. Haus und Möbel, Pflanzen, Tierarten, Obst und Gemüse...)

Kenntnisse: Die SuS...

- können den Wortschatz aus dem bisherigen Unterricht anhand eines Bilds oder eines geschriebenen Wortes auf Deutsch erkennen und benennen.
- können die Anfangsbuchstaben der Wörter aus dem bisherigen Unterricht erkennen und benennen.
- wissen, dass Substantive im Deutschen großgeschrieben werden und dass jedes Substantiv im Deutschen ein Genus hat und entweder maskulin, feminin oder neutral ist.

Fertigkeiten: Die SuS können...

- den Wortschatz aus dem bisherigen Unterricht selbstständig oder mit ein bisschen Hilfe schreiben und korrekt aussprechen.

Eigenschaften des phonischen Codeknackers im Unterrichtsgebrauch:

- Hilfestellung für die spielerische Wiederholung und Befestigung der Phonetik
- Nützliches Visualisierungsmaterial zum Erlernen der Phonem-Morphem-Korrespondenz

Lernphasen Dauer	Interaktion: Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien Material	Didaktischer Kommentar
<p>1. Wiederholung (15 Min.)</p>	<p>Die LP sagt den SuS, dass in diesem Teil der Stunde der Wortschatz wiederholt wird, der im bisherigen Unterricht bearbeitet wurde. Die LP teilt die SuS dann in mehrere Kleingruppen ein und erklärt, dass sie in Kleingruppen an einem Quiz teilnehmen werden (siehe Bild B1). Die LP erläutert, dass sich vor den SuS an der Leinwand ein Raster mit Zahlen befindet. Die Aufgabe ist es, in der Gruppe zu entscheiden, auf welche Zahl sie mit der Maus klicken werden und welche Frage sie dann beantworten müssen. Die LP erklärt, dass sich hinter der Kiste mit der Zahl ein Bild mit vier möglichen Antworten versteckt. Die LP liest die Antworten und ein von der LP gewähltes Teammitglied muss mithilfe des ganzen Teams die richtige Antwort geben.</p> <p>Nachdem die SuS die Frage richtig beantwortet haben, müssen alle in der Gruppe vor die Tafel kommen und die richtige Lösung an die Tafel schreiben und das Wort beim Schreiben korrekt aussprechen. Wenn die SuS ihre Lösung an die Tafel geschrieben haben, weist die LP auf ihre Lösungen hin und wiederholt die Lösung. Die Gruppe, die die meisten Punkte sammelt, gewinnt.</p> <p>Um zu bestimmen, in welcher Reihenfolge die Gruppen die Fragen beantworten werden, nimmt die LP einen Farbstift und setzt ihn vorsichtig in eine undurchsichtige Kiste oder in einen Stoffbeutel. Die LP fragt die SuS, ob sie auf Deutsch raten können, welche Farbe der Farbstift in der Kiste oder dem Stoffbeutel hat. Diejenige Gruppe, die richtig rät, welche Farbe der Farbstift hat, kommt als erste dran. So wird für alle anderen Gruppen auch entschieden.</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Kleingruppenarbeit</p> <p>Computer, Internetzugang, Wordwall-Plattform, Projektor, Leinwand, Farbstifte, undurchsichtige Kiste oder Stoffbeutel, Tafel, Marker</p>	<p>Es ist wichtig, in Kleingruppen zu arbeiten, sodass alle SuS in der Gruppe besser mitarbeiten und an die Reihe kommen können. Durch Großgruppen können SuS mit Dyslexie vernachlässigt werden, was nicht das Ziel ist. Es sollte auch genügend Aufgaben im Quiz geben, sodass alle oder fast alle SuS an die Reihe kommen können.</p> <p>Die LP sollte auch den SuS die Möglichkeit bieten, ein Teammitglied vor den Computer zu schicken, um die Zahl zu wählen. Das gibt den jüngeren SuS ein Gefühl der Verantwortung.</p> <p>Die Fragen werden durch die Wordwall-Plattform im Quiz-Modul präsentiert. Dabei muss man in Betracht ziehen, dass die Bilder, die sich hinter den Kisten mit Zahlen befinden, deutlich sein sollten.</p> <p>Manchmal ist es schwierig, den Farbstift unbemerkt in die Kiste oder den Stoffbeutel zu legen. Ein einfacher Trick dafür ist, dass man einen anderen Beutel oder ein Mäppchen mit allen Farbstiften in die Kiste oder den Stoffbeutel gibt und anschließend den Farbstift herausnimmt. So können die SuS nicht bemerken, welche Farbe in die Kiste oder den Stoffbeutel gelegt wurde.</p> <p>Ein Zahlenraster und Farbstifte wurden als Zusatzmaterialien gewählt, weil die SuS so die Gelegenheit haben, Zahlen und Farben zu wiederholen.</p>

			Wenn die SuS die Lösung an die Tafel schreiben, kann die LP den SuS mit Dyslexie dabei helfen, indem sie den SuS Hinweise auf einem Stück Papier oder mit einer Lernkarte gibt.
2. Wortdrill (10 Min.)	<p>Nach der Wiederholung hebt die LP hervor, dass die SuS in drei größere Gruppen eingeteilt werden. Die LP kombiniert die SuS aus verschiedenen Gruppen und fordert jede Gruppe dazu auf, sich hinter eine Bankreihe am Ende des Klassenzimmers zu stellen. Die LP legt auf jede Bank dieselbe Anzahl der Codeknacker, sodass jede Gruppe in jeder Bankreihe dieselbe Anzahl hat. Die LP erklärt, dass sich auf dem Codeknacker (siehe Bild B2) Bilder mit Leerstellen für Buchstaben befinden und dass es das Ziel jedes Teams ist, den Code zu knacken. Die SuS müssen erraten, wie man das Objekt auf dem Bild auf Deutsch nennt und was der Anfangsbuchstabe des Gegenstandes auf dem Bild ist. Wenn die SuS erraten, wie der Gegenstand auf Deutsch genannt wird, schreiben sie unter das Bild des Gegenstandes mit dem Farbmarker den Anfangsbuchstaben. Nachdem die SuS alle Buchstaben im Codeknacker gefunden haben, sollte der Codeknacker mit allen Buchstaben ein anderes deutsches Wort wiedergeben.</p> <p>Die SuS, die sich in der hintersten Bank befinden, fangen zuerst an. Die anderen SuS schauen nicht auf ihre Codeknacker und ihre Codeknacker bleiben umgedreht, bis sie an der Reihe sind. Nachdem die SuS in der hintersten Reihe ihren Code geknackt und mit einem Marker an der richtigen Stelle geschrieben haben, geben sie den SuS vor ihnen ein Signal und die SuS in der Bank vor ihnen können anfangen, ihren Codeknacker zu knacken. Die SuS, die sich in der ersten Bank befinden, müssen nach dem Knacken ihres Codeknackers vor die Tafel kommen und alle Wörter aus dem Codeknacker an die Tafel schreiben. Jeder Codeknacker wird in der oberen linken Spalte nummeriert,</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Kleingruppenarbeit</p> <p>DIN-A4 laminierte phonische Codeknacker, viele Marker, Papiertücher, Desinfektionsmittel, Tafel</p>	<p>SuS mit Dyslexie sollten in einem Paar mit SuS sein, die keine Dyslexie haben, sodass sie sich gegenseitig helfen können, den Codeknacker zu knacken. Alle Gruppen sollten dieselben Codeknacker und in derselben Reihenfolge bekommen, sodass das Überprüfen der Lösungen am Ende der Stunde leichter und organisierter verläuft.</p> <p>Die Codeknacker sollten auf einer Hälfte eines DIN-A4-Blatts präsentiert werden, sodass SuS mit oder ohne Dyslexie die einzelnen Buchstaben in Großschrift haben und auch genügend Platz dazu haben, ihre Buchstaben in die richtige Leerstelle zu positionieren. Die Größe des Codeknackers hilft auch am Ende der Stunde, wenn die LP mit den SuS die Lösungen der Codeknacker überprüft, weil der Codeknacker im großen Format für alle SuS in der Klasse sichtbar sein sollte. Im Anhang befindet sich ein Exemplar des Codeknackers mit und ohne Lösungen. Der Codeknacker, der leer ist, kann im Unterricht benutzt werden. Für die LP kann der leere Codeknacker als Vorlage dienen. Die LP, die diese Vorlage benutzen, können anstatt der digitalen Bearbeitung des Codeknackers auch kleine Bildkarteien in die obersten Spalten stellen.</p> <p>Für den Codeknacker ist es für die unteren Stufen empfehlenswert, dass nur die Bildwörter in den Codeknacker gestellt werden, die am besten gemeistert sind. Auch bietet sich an, dass man für schwierigere</p>

<p>sodass die SuS wissen, in welcher Reihenfolge sie die Wörter an die Tafel schreiben müssen. Die anderen SuS geben ihnen ihre Codeknacker, sodass sie die Codeknacker als Hilfestellung haben.</p> <p>Die LP signalisiert mit einem Händeklatschen, wann sie mit der Aktivität anfangen sollen. Die LP stellt auch einen Timer ein, der den SuS signalisieren wird, wann die Aktivität fertig ist. Wenn alle Gruppen fertig sind, überprüft die LP mit den SuS an der Tafel die Lösungen und jedes Paar liest gemeinsam die Lösungen für jeden Buchstaben und die Endlösung vor, während die LP ihren Codeknacker hält. Die LP wählt aus, welches Paar aus welcher Gruppe die Lösungen vorliest. Das Team, das alle Codes geknackt hat und das am schnellsten auf eine Lösung gekommen ist, siegt.</p> <p>Wenn die SuS mit der Aktivität fertig sind, bittet die LP die SuS, mit Reinigungsalkohol und Tüchern die Spuren der Marker abzuwischen und die Codeknacker einzusammeln und auf den Tisch zu legen.</p>		<p>Wörter oder Phonem-Graphem-Kombinationen schon Wörter in die Lücken im Voraus stellt.</p> <p>Den SuS sollte auch explizit erklärt werden, dass sie im Falle eines Fehlers das Desinfektionsmittel in Kombination mit Papiertüchern zur Reinigung des Codeknackers benutzen können. Man sollte aus Vorsicht für die Gesundheit der SuS am Anfang der Stunde erklären, wie man das Mittel benutzt.</p> <p>Beim Vorlesen der Antworten sollte die LP darauf achten, dass SuS mit Dyslexie Schwierigkeiten mit dem Vorlesen der Lösung oder einzelner Buchstaben haben werden, weswegen die LP den SuS mit Dyslexie dann so helfen kann, indem sie den anderen Teil des Gruppenpaars darum bittet, die Buchstaben vorzulesen und den SuS mit Dyslexie dazu aufmuntert, die Namen der Objekte auf den Bildern zu nennen und die Endlösung zu sagen. Falls die Lösung auch nicht – wie angenommen – genannt wird, kann die LP mit verschiedenen Hinweisen helfen.</p>
---	--	--

Wordwall Create better lessons quicker

Home Features Community My Activities My Results Create Activity Upgrade

0:20 ✓ 0

Was ist das?

A die Banane B der Apfel

C die Birne D die Orange

Was ist das? - Wiederholung Share

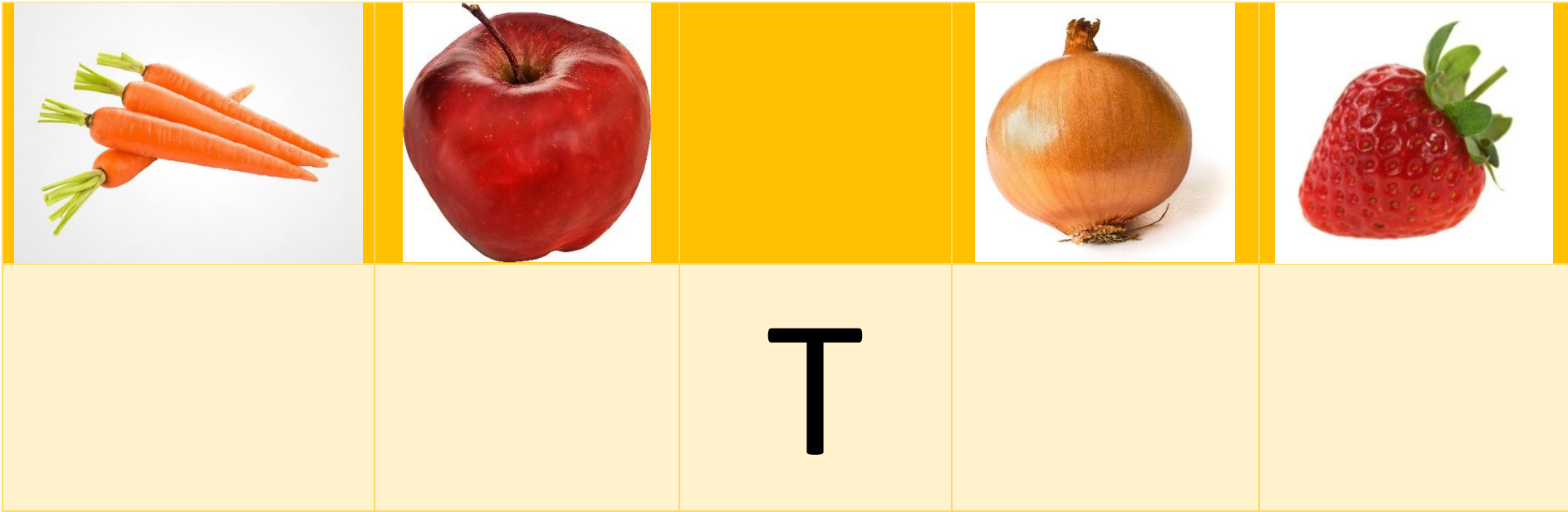
Switch template

INTERACTIVES

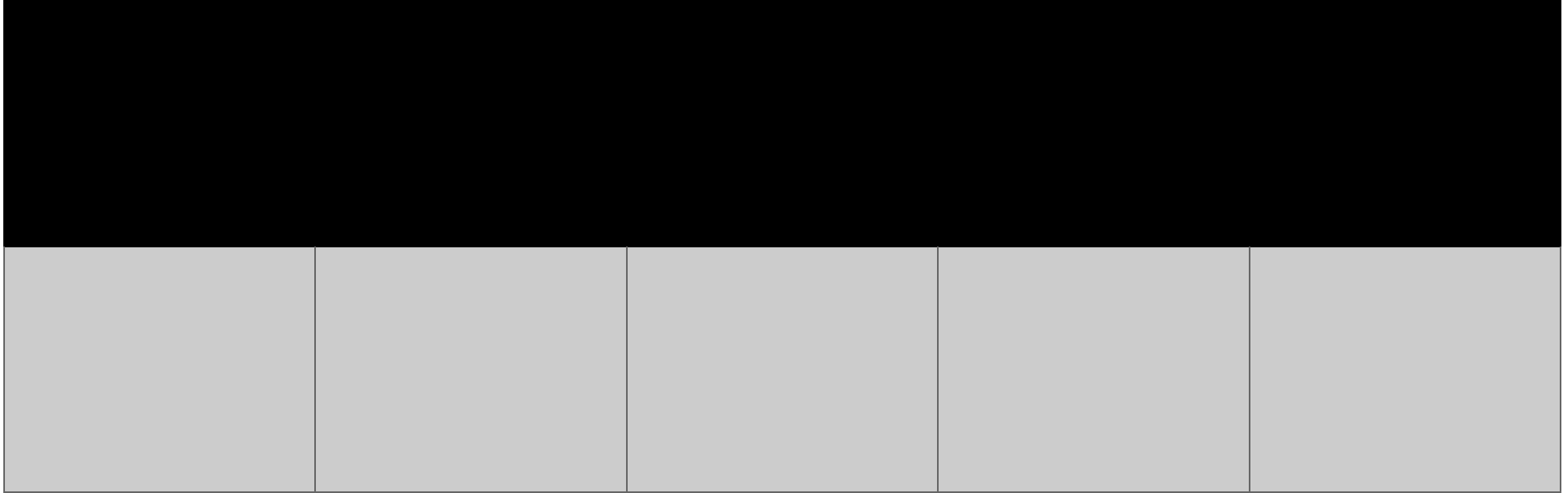
- Quiz
- Gameshow quiz
- Open the box
- Maze chase
- Airplane
- Show all

B1. Beispiel eines exemplarischen Wiederholungsspiels auf der Wordwall-Plattform.

1



B2. Beispiel eines vereinfachten phonischen Codeknackers für das Wort „Katze“.



B3. Beispiel eines leeren, zum Anpassen geeigneten phonischen Codeknackers.

Aktivitätsexemplar 3 – Pfützenspringen²³

Thema: Obstsorten (Die Buchstaben A, B und M)

Kenntnisse: Die SuS...

- können alle Obstsorten aus dem Unterricht anhand eines Bilds oder eines geschriebenen Wortes auf Deutsch erkennen und benennen.
- können die Anfangsbuchstaben aller Obstsorten aus dem Unterricht erkennen und benennen.
- wissen, dass Substantive im Deutschen großgeschrieben werden und dass jedes Substantiv im Deutschen ein Genus hat und entweder maskulin, feminin oder neutral ist.

Fertigkeiten: Die SuS können...

- alle Obstsorten aus dem Unterricht selbstständig oder mit ein bisschen Hilfe schreiben und korrekt aussprechen.

Eigenschaften des Pfützenspringens im Unterrichtsgebrauch:

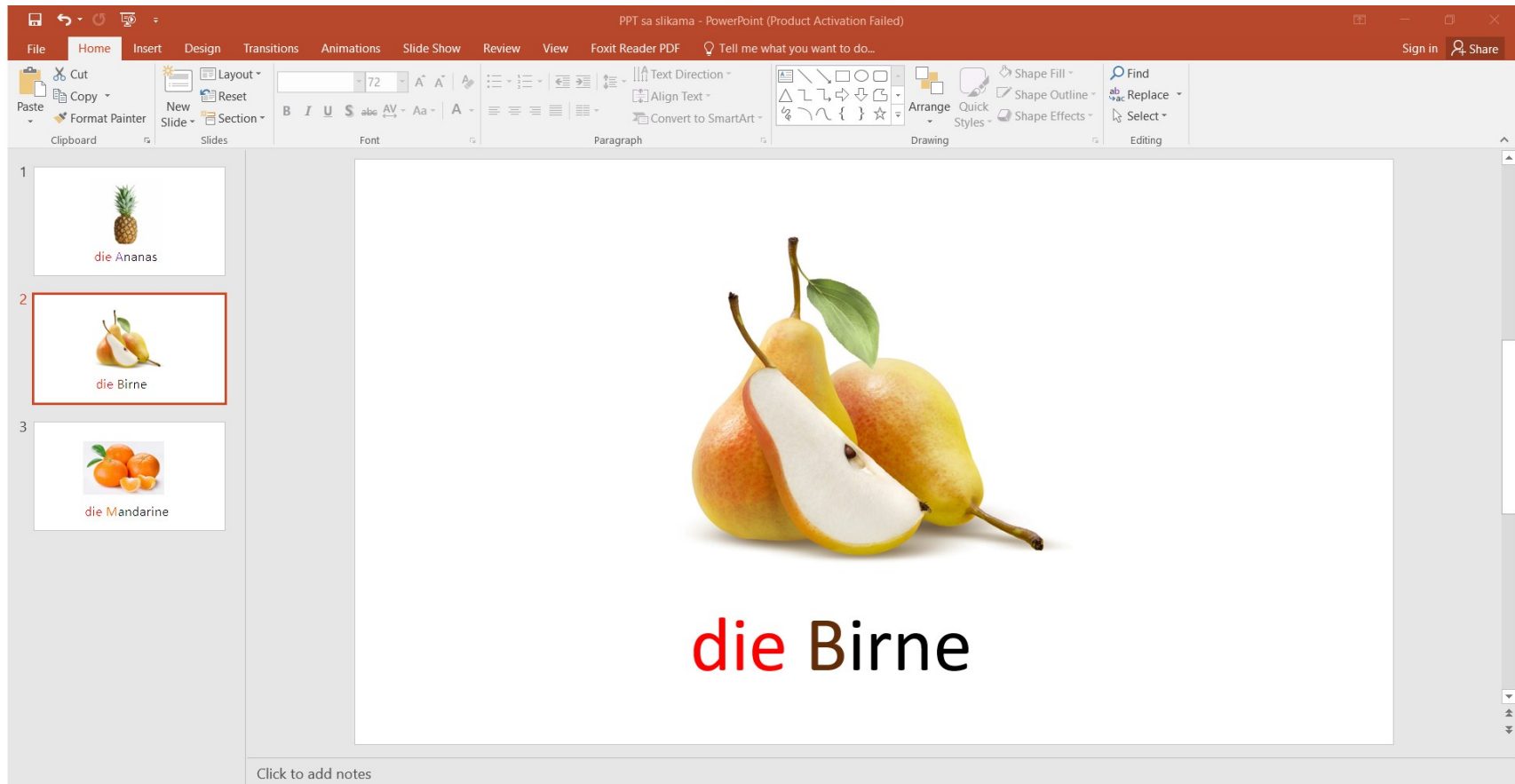
- Motivation und Anreiz zum Lernen durch Spaß
- Bessere Speicherungsmöglichkeit des Unterrichtsstoffes mithilfe der kinästhetischen Wahrnehmung
- Lernen mit allen Sinnen durch multisensorische Anregung

²³ Die Aktivität wurde in Anlehnung an das folgende Beispiel erstellt: <https://www.pinterest.com/pin/207587864062407336/>




Lernphasen Dauer	Interaktion: Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien Material	Didaktischer Kommentar
1. Motivation (5 Min.)	<p>Die LP kommt vor die SuS und legt verschiedene Obstsorten auf einen Tisch. Die LP teilt die SuS in vier Kleingruppen ein und gibt den SuS die Anweisung, dass sie alle gemeinsam auf die Obstsorte auf dem Tisch zeigen sollten, die von der LP ausgesprochen wird. Die LP sagt den SuS dazu, dass sie die Obstsorte, die sie ausspricht, auch an die Leinwand projiziert.</p> <p>Die LP spricht die Obstsorte auf Deutsch aus und zeigt das Bild an der Leinwand (siehe Bild C1). Nachdem die SuS das Obst gezeigt haben, sagt die LP, dass sie das Obst jetzt auf Deutsch aussprechen müssen und dass sich jeder ein Stück Obst nehmen kann. Danach fragt die LP die SuS, ob sie diese Obstsorte mögen oder nicht und ob die Obstsorte lecker beziehungsweise nicht lecker ist. Das wiederholt die LP ein paar Mal, bis alle Obstsorten im Unterricht ausgesprochen worden sind.</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Kleingruppenarbeit</p> <p>Computer, Internetzugang, Projektor, Leinwand, Obst / Obstgummibonbons / Obstkärtchen, PowerPoint</p>	<p>Beispiele der Obstsorten, die im Unterricht bearbeitet werden können: A (Apfel, Aprikose, Ananas), B (Blaubeere, Banane, Birne), M (Mandarine, Mango, Melone).</p> <p>Die SuS sollte man gleich in Kleingruppen einteilen, weil die SuS später in diesen Gruppen Aufgaben lösen werden. Aus praktischen Gründen muss der Tisch mit den verschiedenen Obstsorten in der Mitte sein, sodass alle SuS Zugang zu den Realien oder Materialien von allen Seiten haben. So wird es weniger chaotisch wirken, wenn die SuS zum Tisch kommen müssen und die Obstsorten probieren.</p> <p>Es ist sehr wichtig zu erwähnen, dass sich die LP im Voraus informiert, ob einige SuS allergisch gegen eine spezifische Obstsorte sind. Falls die LP nicht herausfinden kann, ob die SuS gegen etwas allergisch sind, kann die SuS anstatt große, laminierte Früchte-Kärtchen in die Mitte des Tisches oder Gummibonbons mit verschiedenem Obstsortengeschmack legen. Vorrang haben hier insbesondere Obstsorten, da das Ausprobieren von verschiedenen Obstsorten auch eine multisensorische Strategie ist, die beim Lernen hilft.</p>

<p>2. Wortdrill (30 Min.)</p>	<p>Die LP gibt den SuS Bingokärtchen (siehe Bild C2) zu den Obstsorten und erklärt den SuS, dass sie Bingo spielen werden. Dazu sagt die LP, dass diejenigen SuS, die fertig mit ihren Bingokärtchen sind, „Bingo!“ rufen müssen. Wenn das Spiel endet, ruft die LP den Sieger vor die Tafel, überprüft das Kärtchen und gibt den SuS die Anweisung, dass sie mit der Maus den anderen SuS zeigen sollten, welche drei Obstsorten sie auf ihrem Bingokärtchen gesammelt haben. Danach fragt die LP, ob die anderen in der Klasse sagen können, welche Kärtchen noch übriggeblieben sind. Das beantworten die SuS einzeln oder wenn die LP sie aufruft. Die LP betont den SuS, dass sie ihre Bingokärtchen in ihre Hefte stecken und sie aufbewahren sollen.</p> <p>Die LP schreibt die neuen Wörter an die Tafel und fordert die SuS auf, ihre Hefte zu öffnen und die Wörter von der Tafel abzuschreiben. Die LP hebt hervor, dass die SuS die Artikel „der“, „die“ und „das“ mit blau, rot oder grün unterstreichen und dass sie die Anfangsbuchstaben A, B und M mit lila, braun und orange unterstreichen.</p> <p>Die LP projiziert das Spiel „Schlangen und Leitern“ (siehe Bild C3) an die Leinwand und den SuS werden die Spielregeln erklärt. Die SuS arbeiten im Team und jedes Mal, wenn die SuS in einer Gruppe auf einer Zahl landen, gibt ihnen die LP die Aufgabe, die Obstsorte, die die LP auf dem Tisch zeigt, auf Deutsch zu sagen, den Anfangsbuchstaben zu nennen und das Wort mithilfe der Bingokärtchen an die Tafel zu schreiben. Es werden ein paar Runden gespielt und</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit</p> <p>Computer, Internetzugang, Projektor, Leinwand, Bingokärtchen, große, laminierte pflüzenförmige Kärtchen, Tafel, Heft, Bleistift, Farbstift</p>	<p>Die Bingokärtchen können mithilfe der Software BingoBaker gemacht werden. Die Software kann automatisch Varianten der Bingokärtchen generieren und kann zum Beispiel auch Bilder in den Hintergrund stellen.</p> <p>Das Spiel mit den Bingokärtchen ist wichtig, um die SuS dazu aufzufordern, die Kärtchen und die Bilder der Obstsorten zu sehen und sie leichter zu memorieren. Für SuS mit Dyslexie ist es einfacher, die Wörter und Bilder an einer Stelle zu haben, denn SuS mit Dyslexie haben Schwierigkeiten, den Wortschatz zu memorieren, indem sie den Wortschatz immer wieder von der Tafel ablesen müssen. Außerdem sind die Bingokärtchen ein Spickzettel für weitere Spiele, die den SuS mit oder ohne Dyslexie helfen können, das geschriebene Wort zu memorieren.</p> <p>Die LP kann auch das Bingospiel weiterspielen, indem die LP sagt, dass das Spiel endet, wenn die Hälfte der Klasse Bingo bekommen hat. Das kann das Spiel weiter spannend machen. Den SuS mit Dyslexie sollte gestattet werden, dass sie sich ein bisschen mehr Zeit nehmen, wenn sie etwas aufschreiben müssen. Die LP sollte sich auch Mühe geben, im Heft der SuS mit Dyslexie nachzuschauen, sodass sie sicher sein kann, dass sie alles korrekt von der Tafel abgeschrieben haben.</p> <p>Die Farben lila, braun und orange wurden für die Anfangsbuchstaben ausgewählt, sodass die SuS die Farben für das grammatikalische Geschlecht und für die Anfangsbuchstaben unterscheiden können. Außerdem sind die drei oben erwähnten Farben sichtbar und erkennbar auf einer schwarzen oder weißen Tafel.</p> <p>Das Spiel kann man mithilfe von PowerPoint spielen. Ein Beispiel befindet sich in den Materialien unter dem Lehrplan (siehe Bild C3).</p>
-----------------------------------	---	--	---

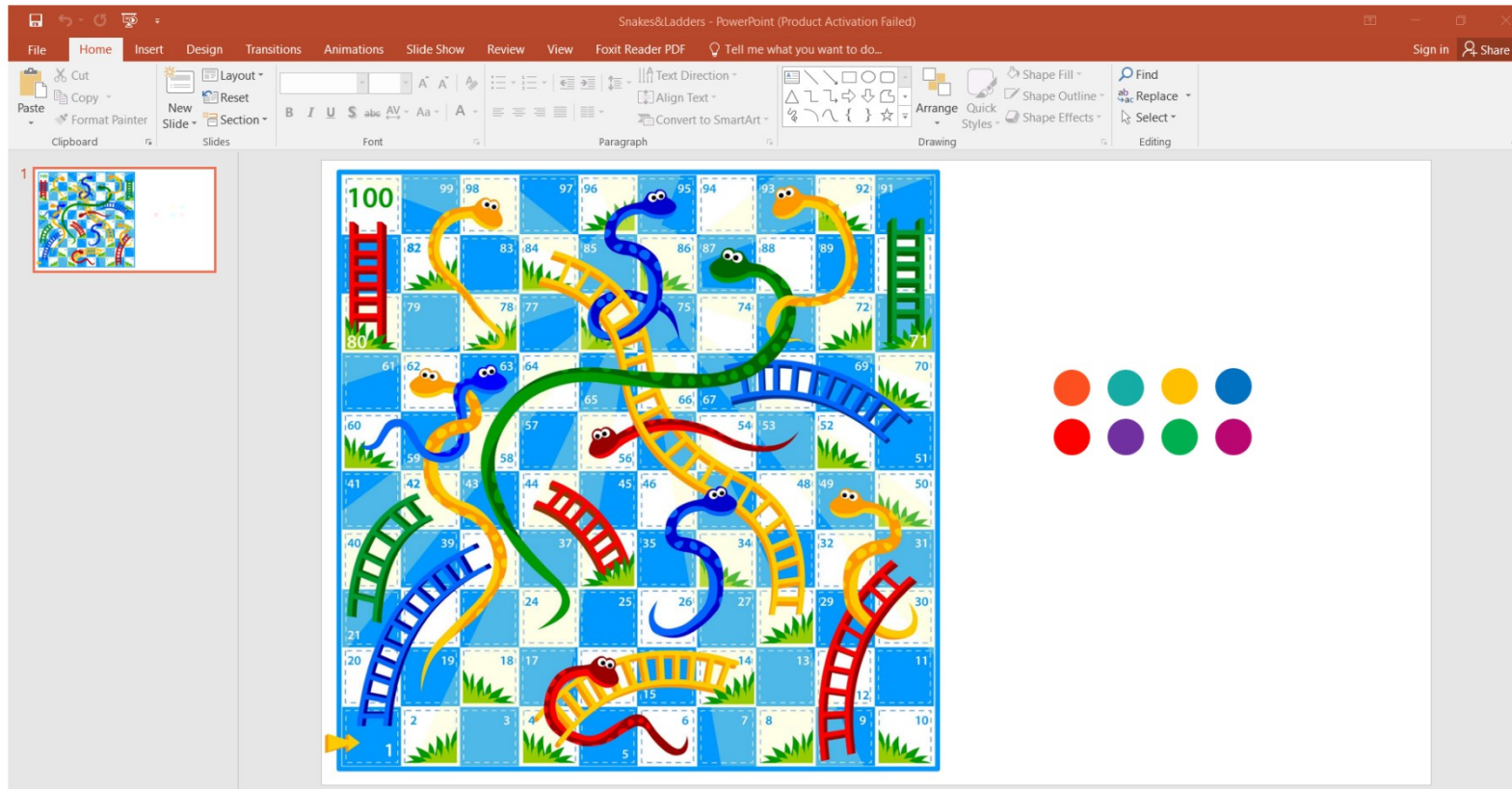
<p>die Siegergruppe ist diejenige, die am weitesten kommt. Der LP fordert die SuS auf, einen Teamkapitän zu finden und die Teamkapitäne spielen dann „Stein, Schere und Papier“ um festzustellen, welches Team als erstes an die Reihe kommt.</p> <p>Zum Schluss kommen die SuS zu der Pfützenspringen-Aktivität. Wenn die SuS mit der letzten Aktivität fertig sind, fordert die LP die SuS auf, die Tische wieder in die ursprüngliche Reihenfolge zu stellen und die LP packt die Sachen, die sie auf den Tisch gelegt hat. Die SuS werden auch dazu aufgemuntert, die Tische und Stühle ein bisschen näher zusammenzurücken, um am Ende des Klassenzimmers Platz für die letzte Aktivität zu machen.</p> <p>Die LP verteilt am Ende des Klassenzimmers große, dreifarbige, laminierte pfützenförmige Kärtchen (siehe Bild C4) auf dem Boden und gruppiert die Kärtchen nach der Farbe und den Anfangsbuchstaben. Die LP erklärt, dass die SuS in denselben vier Teams bleiben und dass sie die Aufgabe haben, in die Pfütze zu springen, auf der sich das Wort befindet, das die LP vorgelesen hat. Weiter erklärt die LP den SuS, dass nur eine Person aus dem Team pro Runde auf die Pfütze springen kann und dass sich alle Teammitglieder rotieren. Den SuS wird auch erklärt, dass es in diesem Spiel keine Punkte gibt, nur Minuspunkte, wenn die SuS nicht in 5 Sekunden auf die richtige Pfütze mit dem Wort gesprungen sind. Alle Teams, die keine Minuspunkte haben, sind Sieger dieses Spiels.</p>		<p>Man kann gleich am Anfang des Spieles definieren, wie viele Runden das Spiel gespielt wird. Um den SuS mit Dyslexie zu helfen, kann man auch den anderen in der Gruppe gestatten, ihnen beim Spielen zu helfen. Da sich die SuS in diesem Teil schon mit den Anfangsbuchstaben bekannt gemacht haben, sollte es für die SuS mit Dyslexie sowieso kein großes Hindernis sein.</p> <p>Die Kärtchen, die in diesem Spiel als Pfützen gebraucht werden, sollten in den Farben auftauchen, in denen die Anfangsbuchstaben der Obstsorten in ihren Heften sind. Das erleichtert den SuS das Erkennen und Lesen der Kärtchen, denn durch das Schreiben haben die SuS schon eine Verbindung mit den Farben und mit den Buchstaben gemacht.</p> <p>Die Pfützen sollten laminiert und in einem großen Format angefertigt werden, sodass die SuS mit dem Springen die Kärtchen nicht leicht ruinieren. Beim Spielen kann die LP das Spiel auch so variieren, dass die LP nur in späteren Runden ein Kärtchen mit einem Bild mit der Obstsorte zeigt. Das sollte jedoch in der ersten Runde vermieden werden, bis die LP sieht, ob alle, insbesondere die SuS mit Dyslexie, die Wörter schon erkennen können. Dabei ist es gut, den SuS auch zuerst 10 und später immer weniger Sekunden Zeit zu geben, sodass die LP bemerken kann, ob die SuS mit Dyslexie das Wort finden können. Durch die Pfützenspringen-Aktivität können die SuS mit Dyslexie beim reinen Verfolgen der Bewegungen von anderen SuS erkennen, wo sich welches Kärtchen befindet. Beim Pfützenspringen ist es optimal, dass die SuS auf den Boden schauen müssen, wenn sie irgendwohin rennen und springen müssen, denn sie müssen jedes Mal auf das Wort schauen und sie speichern sich so das Wort durch Spaß und Bewegung leichter in ihrem Langzeitgedächtnis.</p>
---	--	--



C1. Beispiel einer PPT mit Bildern zum Wortschatz der Stunde mit markiertem Artikel und Anfangsbuchstaben.

 Aprikose	 Apfel	 Ananas
 Blaubeere	 Birne	 Mandarine
 Banane	 Melone	 Mango

C2. Beispiel eines erstellten Bingokärtchens von BingoBaker.



C3. Beispiel des Spiels „Schlangen und Leitern“ im PowerPoint.



C4. Beispiele der pfützenförmigen Kärtchen in drei Farben.

Aktivitätsexemplar 4 – Sensorische Tasche

Thema: Essen (Die Buchstaben E, N und P)

Kenntnisse: Die SuS...

- können Essen aus dem Unterricht anhand eines Bilds oder eines geschriebenen Wortes auf Deutsch erkennen und benennen.
- können die Anfangsbuchstaben des Essens aus dem Unterricht erkennen und benennen.
- wissen, dass Substantive im Deutschen großgeschrieben werden und dass jedes Substantiv im Deutschen ein Genus hat und entweder maskulin, feminin oder neutral ist.

Fertigkeiten: Die SuS können...

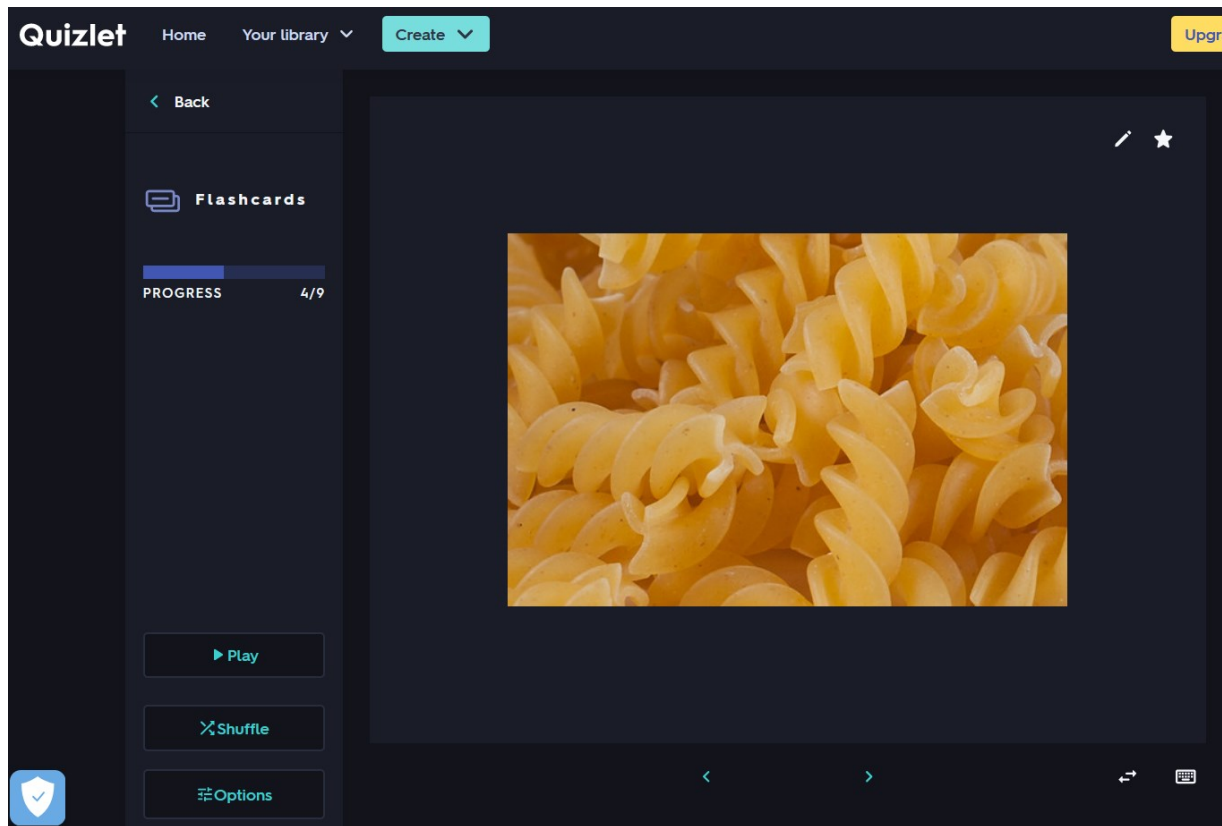
- Essen aus dem Unterricht selbstständig oder mit ein bisschen Hilfe schreiben und korrekt aussprechen.

Eigenschaften der sensorischen Taschen im Unterrichtsgebrauch:

- Motivation und Anreiz zum Schreiben durch sensorisches Hilfsmaterial
- Bessere Speicherungsmöglichkeit des Unterrichtsstoffes mithilfe der taktilen Wahrnehmung

Lernphasen Dauer	Interaktion: Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien Material	Didaktischer Kommentar
1. Motivation (15 Min.)	<p>Die LP zeigt durch die Quizlet-Plattform (siehe Bild D1) Kärtchen zum Essen und die SuS müssen anhand der Bilder raten, um welches Essen es sich handelt. Zuerst fordert die LP auf, dass die SuS das Wort auf Deutsch wiederholen und dann gibt die LP den SuS die Möglichkeit, das Essen und das Thema der Stunde zu raten. Die LP geht ein paar Mal durch die Kärtchen und fordert die SuS durch ein Spiel auf, die Wörter einmal lächelnd, einmal weinend, einmal wütend oder einmal sehr laut nachzusprechen.</p> <p>Die LP verteilt den SuS weiße, laminierte DIN-A4-Blätter und Filzstifte oder Marker, falls die SuS sie nicht haben. Die LP stellt im Klassenraum den Alkohol zur Reinigung und den SuS wird erklärt, dass sie nach der Übung mit dem Alkohol und Tüchern ihre laminierten Blätter putzen können. Die SuS werden in drei Teams nach den drei Bankreihen eingeteilt. Danach stellt die LP ein Quiz durch Quizlet (siehe Bild D2) vor und die SuS haben die Aufgabe, mit einem Filzstift ihre Antworten – 1, 2, 3 oder 4 – auf ihr laminiertes Blatt zu schreiben. Den SuS wird erklärt, dass die Teams nur dann Punkte bekommen, wenn alle die richtige Antwort haben. Die LP wechselt die Quizfragen ab und überprüft jedes Mal, ob die SuS die Antworten richtig geschrieben haben und weist den SuS die Punkte zu und schreibt die Wörter in eine Tabelle an die Tafel nach ihrem Anfangsbuchstaben.</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Großgruppenarbeit</p> <p>Computer, Internetzugang, Projektor, Leinwand, Quizlet-Plattform, weißes, laminiertes DIN-A4-Blatt, Filzer oder Marker, Desinfektionsmittel, Papiertücher</p>	<p>Beispiele der Gerichte, die im Unterricht bearbeitet werden können: E (Eintopf, Eis, Eier), N (Nutella, Nugat, Nudeln), P (Pommes, Pizza, Pilze).</p> <p>Durch die Abwechslung von Tonhöhe oder das Vorspielen von Emotionen beim Aussprechen von Fremdwörtern, sollte dabei helfen, dass die SuS die Wörter so viel wie möglich mündlich reproduzieren.</p> <p>Man kann laminierte DIN-A4-Blätter so gestalten, indem man nur leere Blätter Papier mit einer Folie in die Laminiermaschine setzt. Diese laminierten Blätter können dann im Unterricht mehrmals verwendet werden und irgendwo im Klassenraum für andere Aktivitäten aufbewahrt werden.</p> <p>Den SuS sollte auch hier explizit erklärt werden, dass sie im Falle eines Fehlers das Desinfektionsmittel in Kombination mit Papiertüchern zur Reinigung des Codeknackers benutzen können. Man sollte aus Vorsicht für die Gesundheit der SuS am Anfang der Stunde erklären, wie man das Mittel benutzt.</p> <p>Die LP macht eine Tabelle mit den Anfangsbuchstaben und sortiert sie nach den drei Kategorien – verschiedenes Essen mit dem Anfangsbuchstaben E, N und P.</p>

<p>2. Wortdrill (15 Min.)</p>	<p>Danach fordert die LP die SuS auf, ihre Hefte zu öffnen und die Wörter von der Tafel abzuschreiben. Die LP weist darauf hin, dass die SuS die Artikel „der“, „die“ und „das“ mit blau, rot oder grün unterstreichen und dass sie die Anfangsbuchstaben E, N und P mit lila, braun und orange unterstreichen.</p> <p>Die SuS bekommen von der LP sensorische Taschen (siehe Bild D3) und Ohrstäbchen auf ihrem Tisch. Die SuS haben die Aufgabe, das Wort, das die LP mithilfe von Quizlet an die Tafel projiziert, mit einem Ohrstäbchen zu schreiben. Die LP zeigt zuerst das Bild an der Tafel und diktiert das Wort. Nach diesem Schritt müssen die SuS das Wort mit den Wattestäbchen auf die sensorische Tasche schreiben. Die LP geht durch das Klassenzimmer und überprüft, was die SuS geschrieben haben. Nach jedem Wort ruft der LP einen SuS auf, seine sensorische Tasche mitzunehmen, sie mit einem Magnet zu befestigen und das Wort mit einem Marker an die Tafel zu schreiben und das Wort dabei auszusprechen. Danach sprechen die SuS noch einmal im Chor das Wort aus.</p> <p>Nachdem die SuS alle Wörter aufgeschrieben haben, haben sie die Aufgabe, auf ihren sensorischen Taschen den Anfangsbuchstaben eines Wortes aus der Stunde zu schreiben. Die LP sagt ein Wort, die SuS schreiben den Anfangsbuchstaben und die LP geht durch das Klassenzimmer und korrigiert die SuS, falls sie mit der Aufgabe Probleme gehabt haben.</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Einzelarbeit</p> <p>sensorische Taschen, Ohrstäbchen, Tafel, Magnete, Marker, Hefte, Bleistifte, Farbstifte, Computer, Projektor, Leinwand, Quizlet-Plattform</p>	<p>Die Farben lila, braun und orange wurden für die Anfangsbuchstaben ausgewählt, sodass die SuS die Farben für das grammatikalische Geschlecht und für die Anfangsbuchstaben unterscheiden können. Außerdem sind die drei oben erwähnten Farben sichtbar und erkennbar an einer schwarzen oder weißen Tafel.</p> <p>Eine sensorische Tasche kann man so machen, indem man einen kleinen Ziploc-Beutel im Ikea kauft und ihn mit Haargel füllt. Um die sensorischen Taschen für die SuS interessanter zu machen, kann man die Ziploc-Beutel mit Glitzer und Lebensmittelfarben füllen, sodass die sensorischen Taschen origineller aussehen. Es ist empfehlenswert, dass man mehrere Versionen einer sensorischen Tasche macht, sodass die SuS die Motivation haben, selbst eine sensorische Tasche für sich auszusuchen. Um zu verhindern, dass einige SuS die Ziploc-Beutel trotz der Anweisungen der LP öffnen, kann man die Ziploc-Beutel mit einer Kunststoffversiegelung verschließen.</p> <p>Das Schreiben der einzelnen Buchstaben wird erst in der letzten Phase gemacht, da die SuS mit Dyslexie bis zu diesem Zeitpunkt das geschriebene Wort in der Stunde nicht genügend gesehen oder gesprochen haben. Im letzten Schritt kann die LP überprüfen, ob die SuS mit Dyslexie den Anfangsbuchstaben memoriert haben oder nicht.</p>
-----------------------------------	--	---	---




D1. Beispiel der Lernkarten auf Quizlet zum Thema „Essen“.


Learn ▾

9 REMAINING > 0 FAMILIAR > 0 KNOWN WELL

...



1 die Nudeln 2 die Nutella 3 die Pilze 4 die Pizza



D2. Beispiel eines Quiz auf Quizlet zum Thema „Essen“.



D3. Beispiel einer großen sensorischen Tasche.

Aktivitätsexemplar 5 – Schiffe versenken

Thema: Länder (Die Buchstaben D, G und I)

Kenntnisse: Die SuS...

- können Länder aus dem Unterricht anhand eines Bilds oder eines geschriebenen Wortes auf Deutsch erkennen und benennen.
- können die Anfangsbuchstaben der Länder aus dem Unterricht erkennen und benennen.
- wissen, dass Substantive im Deutschen großgeschrieben werden und dass jedes Substantiv im Deutschen ein Genus hat und entweder maskulin, feminin oder neutral ist.

Fertigkeiten: Die SuS können...

- Länder aus dem Unterricht selbstständig oder mit ein bisschen Hilfe schreiben und korrekt aussprechen.

Eigenschaften des Spiels Schiffe versenken im Unterrichtsgebrauch:

- Motivation und Anreiz zum Schreiben und Sprechen durch Spaß
- Bessere Speicherungsmöglichkeit des Unterrichtsstoffes mithilfe der taktilen und visuellen Wahrnehmung
- Förderung der Sequenzierungsfähigkeiten durch das Erraten und Sequenzierung von Wörtern beim Spielen

Lernphasen Dauer	Interaktion: Schüler- und Lehrer-Aktivitäten Stoff	Sozialform Medien Material	Didaktischer Kommentar
1. Motivation (15 Min.)	<p>Die LP zeigt den SuS in der Google-Slides-Präsentation (siehe Bild E1) die erste Folie und fragt die SuS, ob sie raten können, was heute das Thema ist. Die LP hilft ein bisschen und fragt die SuS, ob sie wissen, in welchem Land wir alle leben. Danach zeigt die LP die zweite Folie, auf der sich die Weltkarte befindet und erklärt den SuS, dass das heutige Thema der Stunde Länder sind. Die LP fragt, ob die SuS wissen, was das Blaue auf der Weltkarte ist und hilft ihnen mit Gestik und Mimik zur Antwort zu kommen. Auf der dritten Folie erklärt die LP den SuS, dass wir auf Kontinenten leben und erklärt den SuS kurz, was Kontinente sind und welche Kontinente es gibt und zeigt dabei auf Europa, den Kontinent auf dem wir leben. Auf der nächsten, vierten Folie werden die SuS gefragt, ob sie wissen, welches Land hier auf der Karte gezeigt wird und mit ein bisschen Hilfe führt die LP die SuS zur Antwort „Hrvatska“ oder Kroatien. Die LP fragt, ob die SuS denken, dass Kroatien klein oder groß ist und ob sie auch andere Länder kennen. Die LP fragt die SuS, ob sie wissen, was sich zwischen jedem Land befindet (Grenzen). Die LP erklärt das Konzept der Grenzen für die SuS und kündigt an, dass sie jetzt unterschiedliche Länder kennenlernen werden.</p> <p>Auf den nächsten paar Folien zeigt die LP den SuS die Namen der Länder alphabetisch geordnet und stellt ihnen die Flagge des Landes und eine der berühmtesten Sehenswürdigkeiten vor. Die LP</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Partnerarbeit</p> <p>Computer, Internetzugang, Projektor, Leinwand, Google-Slides-Präsentation, Farbstifte</p>	<p>Beispiele der Länder, die im Unterricht bearbeitet werden können: D (Deutschland, Dänemark, Dominica), G (Großbritannien, Griechenland, Gambia), I (Italien, Irland, Indien).</p> <p>Da nicht alle SuS das Wissen über die Welt haben, ist es in der Motivationsphase wichtig, den SuS Begriffe wie Land und Grenze in einfacher Sprache zu erklären.</p> <p>Einige Schüler kennen das Wort Kroatien und so ist es auch hilfreich, ihnen nur das Wort zu geben und sie zum Raten zu motivieren. Wenn das nicht geht, kann die LP auf Google ein Bild der kroatischen Flagge zeigen und das Wort Kroatien noch einmal wiederholen.</p> <p>Die LP kann den SuS auch andere Fotos zeigen oder kann ihnen für alle oder manche Länder kurze Videos in der Dauer von circa einer Minute zeigen, sodass die SuS ein mentales Bild der Länder in ihren Gedanken schaffen. Die LP muss nicht für alle Länder das machen, denn die SuS kennen schon einige Länder</p>

<p>sagt den SuS auch, auf welchem Kontinent sich das Land befindet. Die LP fragt die SuS auf jeder Folie, ob sie das Land besucht haben und ob sie sagen können, was sich auf dem Bild befindet. Alle Informationen werden auf den Folien präsentiert. Nach jedem präsentierten Land müssen die SuS die Ländernamen nach der LP erstmals in normaler Stimme, dann leise und dann wieder laut wiederholen.</p> <p>Die LP gibt den SuS durch Google-Slides Sätze vor und die SuS bekommen die Aufgabe, dass sie antworten müssen, ob die Aussage richtig oder falsch ist (siehe Bild E2). Alle SuS müssen aufstehen und sich zwischen den drei Bankreihen positionieren. Die LP erklärt den SuS, dass sie mit ihren Händen klatschen sollten, wenn sie denken, dass die Aussage richtig ist, oder dass sie springen, wenn sie denken, dass die Aussage falsch ist. Die LP demonstriert das und die SuS ahmen die LP nach. Die SuS antworten auf die Fragen und die LP sagt den SuS nach jeder Aussage, ob sie richtig oder falsch ist.</p> <p>Danach werden die SuS nach der Sitzordnung in Paare eingeteilt. Die SuS bekommen auf den Google-Slides-Folien Quizfragen (siehe Bild E3) und sie beantworten sie, indem sie im Team einen Farbstift hochheben, der einer der Farben der vorgestellten Antworten im Quiz entspricht. Die LP zeigt den SuS die Quizfragen auf den Folien, auf denen sich noch ein Bild einer Sehenswürdigkeit und drei Antworten in drei verschiedenen Farben befinden. Nachdem die LP die Quizfrage vorgelesen hat, signalisiert die LP</p>		<p>nach den Geschichten ihrer Eltern oder haben durch Märchen, Zeichentrickfilme oder Familienausflüge über die Länder gehört. Wenn man eine Präsentation wie diese macht, ist es wichtig, den SuS verschiedene Bilder von Sehenswürdigkeiten zu geben, sodass sie sich in ähnlichen Bildern nicht verlieren. Die SuS könnten zwei Bilder eines Gebäudes leicht verwechseln und deswegen sollte man nur Gebäude auf die Folien stellen, die für sie entweder wie Big Ben bekannt sind, oder Gebäude in zwei ganz unterschiedlichen Stilen zeigen. Es ist auch sinnvoll, den SuS zu zeigen, dass Sehenswürdigkeiten nicht nur Gebäude und Kunst sind, sondern auch Naturphänomene.</p> <p>Das Wiederholen in unterschiedlichen Stimmlauten hilft den SuS dazu, die Wörter auf eine spielerische Weise zu sagen und sie so besser in ihrem Gedächtnis zu speichern.</p> <p>Partnerarbeit hilft den SuS mit Dyslexie so, dass sie mithilfe ihrer Partner ihre Antworten überprüfen können und ihrem Partner im Spiel nach der Antwortreihenfolge fragen können. Da die SuS mit Dyslexie Probleme mit dem Memorieren haben, ist es sinnvoll, dass sie mit jemandem überprüfen können, ob sie die Information richtig mitbekommen haben. Die Farben, in denen die Antworten auftauchen, helfen den SuS mit und ohne Dyslexie, die Information von der Folie besser in ihrem Gedächtnis zu speichern.</p>
--	--	---

	mit einem Händeschlag, dass die LP ihre Antworten mithilfe eines Farbstiftes zeigen müssen. Die LP überprüft die Antworten und enthüllt den SuS die Antwort nach jeder Frage.		
2. Wortdrill (20 Min.)	<p>Wenn die SuS die Frage im Quiz beantwortet haben, ruft die LP vier SuS vor die Tafel und gibt den SuS die Aufgabe, dass sie die Lösung an die Tafel schreiben. Die SuS sollen beim Schreiben das Wort noch einmal aussprechen und dann auf ihren Platz zurückgehen.</p> <p>Die LP wischt alles von der Tafel ab und schreibt die Ländernamen an. Danach fordert die LP die SuS auf, ihre Hefte zu öffnen und die Wörter von der Tafel abzuschreiben. Die LP macht darauf aufmerksam, dass sie die Anfangsbuchstaben D, G und I mit lila, braun und orange unterstreichen.</p> <p>Die LP teilt die SuS in Dreiergruppen. Den SuS wird es erklärt, dass sie das Spiel Schiffe versenken (siehe Bild E4) spielen und fragt die SuS, ob sie vielleicht wissen, wie man das spielt und ob jemand von den SuS sagen kann, was die Spielregeln sind. Daraufhin demonstriert die LP auf einem Brett, wie das Spiel gespielt wird. Die SuS müssen mit dem Uhu-Patafix-Klebstoff auf ihrem Brett mit Buchstabenausschnitten drei Ländernamen in die Felder positionieren. Nachdem sie das gemacht haben, erklärt ihnen die LP, dass sie jetzt versuchen müssen, die Felder des anderen Teams zu entdecken. Wenn sie eine Feldkombination sagen, beispielsweise A4, dann muss das andere Team ihnen sagen, ob sich ein Buchstabe in diesem Feld befindet. Wenn die SuS sicher sind, dass sie erraten können, welches Land</p>	<p>Unterrichtsgespräch, Kleingruppenarbeit</p> <p>Computer, Internetzugang, Projektor, Leinwand, Google-Slides-Präsentation, Brett und Materialien zum Spiel Schiffe versenken, Uhu-Patafix-Klebstoff, Länderkärtchen</p>	<p>Da es sechs Quizfragen in der Version meiner Präsentation gibt, heißt das, dass 24 SuS an die Reihe kommen, etwas an die Tafel zu schreiben. Wenn die LP mehr SuS in der Klasse hat, kann die LP beispielsweise eine zusätzliche Quizfrage erstellen, um mehr SuS im Unterricht zu aktivieren.</p> <p>Für SuS mit Dyslexie sollte die LP kleine Kärtchen oder Papierausschnitte mit den Wörtern vorbereiten, die sie dann mit einem Magneten an die Tafel befestigen kann, sodass die SuS mit Dyslexie das Wort leichter abschreiben können. Den SuS mit Dyslexie sollte natürlich mehr Zeit gegeben werden, um das Wort korrekt zu schreiben und die LP sollte alle geschriebenen Wörter von den SuS an der Tafel überprüfen, um zu sehen, ob die SuS die Wörter richtig abgeschrieben haben.</p> <p>Um den SuS das Schreiben an der Tafel zu erleichtern, kann die LP eine Tabelle mit vier Spalten machen, sodass die SuS ein unter den anderen ihre Antworten schreiben.</p> <p>Die Farben lila, braun und orange wurden für die Anfangsbuchstaben ausgewählt, sodass die SuS die Farben für das grammatikalische Geschlecht und für die Anfangsbuchstaben unterscheiden können. Außerdem sind die drei oben erwähnten Farben sichtbar und erkennbar an einer schwarzen oder weißen Tafel.</p> <p>Da das Spiel für manche kompliziert sein könnte, sollte die LP eine kurze Runde des Spiels an der Tafel zeigen. Die LP sollte auch den SuS alle Materialien und Bretter zum Spiel vorstellen, sodass die SuS wissen, was das Spiel alles beinhaltet.</p>

	<p>sich in den Feldern befinden, können sie das Wort auf ihrem Brett bilden und dem anderen Team dann das Wort sagen. Falls die SuS im Team das Land erraten haben, können sie ihre Buchstabenteile behalten und machen dann mit dem Entdecken aller Länder des Gegnerteams weiter fort. Die LP erklärt den SuS, dass das Ziel des Spiels ist, alle Länder des anderen Teams zu entdecken. Um ihnen bei dem Spiel zu helfen, erläutert die LP, dass die SuS kleine Länderkärtchen (siehe Bild E5) bekommen, auf denen sich die Flagge und der Name des Landes befinden. Die LP verteilt den SuS die Bretter und Materialien zum Spiel und lässt die SuS spielen. Die LP kommt von Zeit zu Zeit zu jedem Tisch, um zu sehen, wie das Spiel für die SuS läuft und um den SuS zu helfen.</p> <p>Wenn die erste Runde des Spiels beendet ist, geht die LP zu allen Teams, überprüft mit ihnen, ob sie alles gut gelöst und ob sie die Wörter gut gebildet haben. Die LP kann, wenn die erste Runde schnell vorbeigegangen ist, den SuS noch eine zusätzliche, zweite Runde des Spiels vorschlagen.</p>		<p>Die LP kann natürlich das Spiel simplifizieren oder die Bretter laminieren, sodass es für die LP leichter ist, die Bretter zu reinigen. Um die einzelnen SuS in den Teams zu motivieren, kann die LP die Buchstaben zu den verschiedenen Ländern in besondere Ziploc-Beutel legen, sodass jeder von den SuS die Möglichkeit hat, seine/ihre Buchstaben in dem Spiel zu verwenden und so das Land von dem Gegnerteam zu erraten. Die Buchstaben können in drei Ziploc-Beutel sortiert werden, je nach dem Land und dem Anfangsbuchstaben. Um das Aufräumen später zu erleichtern, kann die LP die Wörter nach den Farben an der Tafel für jeden Anfangsbuchstaben sortieren, sodass die SuS wissen, in welchen Ziploc-Beutel welcher Buchstabe kommt, sodass die Buchstaben nicht verloren gehen.</p> <p>Die Bretter müssen nicht zusammengeklebt werden, sie können auch als gewöhnliche Spielbretter gestaltet werden, nur sollte die LP dann den SuS eine Wand geben, sodass sie die Antworten des anderen Teams nicht sehen. Die Wände kann die LP aus Karton machen oder sie kann Memos oder andere selbststehende Prospekte als Wand einsetzen.</p> <p>Die Länderkärtchen dienen als Spickzettel für alle SuS, aber insbesondere für die SuS mit Dyslexie. Die Länderkärtchen sollten so gestaltet werden, dass bei ihnen der Anfangsbuchstabe mit lila, braun oder orange (oder anderen Farben, nach Wahl der LP) markiert werden und dass sich die einzelnen Buchstaben in kleinen Kästchen auf den Kärtchen zu dem jeweiligen Wort befinden. Das ist wichtig, weil die Kästchen den SuS mit und ohne Dyslexie bei der Sequenzierung des Wortes helfen und den SuS so die Sequenzierung visueller erleichtern.</p>
--	--	--	--



Länder ☆ 📄 🌐

Datoteka Uredi Prikaži Umetni Oblik Slajd Poravnaj Alati Programski dodaci Pomoć [Posljednja izmjena izvršena je prije 7 sati](#) Pokreni prezentaciju

Pozadina Izgled Tema Prijelaz

Europa

Deutschland



Brandenburger Tor

Kliknite da biste dodali bilješke predavača

The image shows a Google Slides presentation interface. The title bar at the top reads 'Länder' with a star icon and a refresh icon. Below it is a menu bar with options: 'Datoteka', 'Uredi', 'Prikaži', 'Umetni', 'Oblik', 'Slajd', 'Poravnaj', 'Alati', 'Programski dodaci', 'Pomoć', and a link 'Posljednja izmjena izvršena je prije 7 sati'. On the right side of the menu bar is a button 'Pokreni prezentaciju'. Below the menu bar is a toolbar with various editing tools. The main slide area shows a presentation slide. The slide has a blue header with the word 'Europa'. The main content of the slide features the word 'Deutschland' in a large, bold font, with the 'D' in red and the rest in black. Below the text is the flag of Germany, which consists of three horizontal stripes of black, red, and gold. To the right of the text and flag is a photograph of the Brandenburg Gate in Berlin, set against a bright blue sky. Below the photograph is a white text box containing the words 'Brandenburger Tor'. On the left side of the slide area is a vertical navigation pane showing a list of slides. Slide 2 is the current slide, highlighted in yellow. Slide 3 shows a world map with Germany highlighted. Slide 4 shows a map of Europe with Germany highlighted. Slide 5 shows a red square with a white letter 'D'. Slide 6 shows a thumbnail of the current slide. Slide 7 shows a thumbnail of a slide about Denmark. At the bottom of the slide area, there is a text prompt: 'Kliknite da biste dodali bilješke predavača'.

E1. Beispiel einer Google-Slides-Präsentation zum Thema „Länder“.

Länder ☆ 📁 📄

Datoteka Uredi Prikaži Umetni Oblik Slajd Poravnaj Alati Programski dodaci Pomoć Posljednja izmjena izvršena je prije 8 sati

Pokreni prezentaciju

Pozadina Izgled Tema Prijelaz

21 **Richtig Falsch**
Santorini ist in Griechenland.

22 **Richtig Falsch**
Santorini ist in Griechenland.

23 **Quiz**

24  Das ist in...
Griechenland Gambia Großbritannien

25  Das ist in...
Indien Indien Italien

26  Das ist in...

Kliknite da biste dodali bilješke predavača

E2. Beispiel einer Richtig-oder-Falsch-Übung in einer Google-Slides-Präsentation zum Thema „Länder“.



E4. Beispiel eines Schiffe-Versenken-Brettes mit klebbaren Buchstaben.



E5. Beispiel eines Länderkärtchens zum Schiffe-Versenken-Spiel.

9. Schlussfolgerung

Dyslexie ist eine weit verbreitete Lernstörung, die einen großen Einfluss auf die Schülerleistungen nicht nur in der Grundschule, sondern auch auf allen anderen Ebenen des Ausbildungsweges hat. Da Dyslexie das Erlernen von Sprachen erschwert, kann sie als wesentlicher Grund für mangelnde Motivation beim Fremdsprachenerwerb gelten. Daraus folgend kann man schließen, dass die Schwierigkeiten, die Dyslexie den Schülern bereitet, sie dazu bringen, dass sie sich weniger für Fremdsprachen interessieren und sich als schlechte Fremdsprachenlerner einschätzen. Die Aufgabe des Lehrers besteht also darin, den Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass er die Bedürfnisse der Schüler mit Dyslexie berücksichtigt und den Schülern ermöglicht, auf die leichteste und bestmögliche Weise die Fremdsprache zu lernen. Lehrer haben eine wichtige Rolle darin, den Schülern mit Dyslexie Fremdsprachen näher zu bringen, ihnen zu zeigen, dass man eine Fremdsprache trotz aller Barrieren erfolgreich erlernen kann und dass das Fremdsprachenlernen Spaß machen kann. Meiner Meinung nach haben Lehrer die Macht, dem Schüler durch ihre angepassten Lehrmethoden, Lernstrategien und Lernmaterialien ihr Selbstbewusstsein wiederaufzubauen und ihnen ihr Selbstbild als Schüler zu verändern. Durch eine positive Einstellung, konsequente Unterstützung und Anpassung an die Lernmöglichkeiten der Schüler, können Lehrer sehr viel erreichen, um Schülern mit Dyslexie oder irgendwelcher anderen Lernstörungen oder Schwierigkeiten die Schule interessanter, inklusiver und motivierender zu machen.

Als angehender Lehrer sehe ich selbst ein, wie viel ich mit nur wenig Empathie, Mühe und Kenntnissen über Dyslexie und andere Lernstörungen tun kann, um Schülern in meinem Fach enorm zu helfen. Deswegen hoffe ich, dass diese Diplomarbeit andere Lehrer dazu ermutigen wird, sich über Dyslexie und andere Lernstörungen zu informieren und ihre Lehrpläne so zu gestalten, dass sie die Bedürfnisse der Schüler mit Lernstörungen in Anspruch nehmen und somit solchen Schülern eine angenehme und erfüllende Lernerfahrung geben. Manchmal brauchen Schüler von einem Lehrer nur Unterstützung und wir können diejenigen sein, die in unserem Unterricht einen großen Unterschied für Schüler mit Dyslexie oder anderen Lernstörungen machen können. Ich hoffe, dass das Lehrerportal, das für die Diplomarbeit erstellt wurde, einen positiven Einfluss auf andere Fremdsprachenlehrer haben wird, in ihrem Unterricht Themen wie Inklusion selbst zu erforschen und dass sie mithilfe des Portals und der Aktivitätsexemplare einsehen werden, wie einfach es ist, einen inklusiven

Unterricht mit nur ein paar Materialien zu gestalten. In Zukunft möchte ich, dass das Lehrerportal aktiv bleibt und dass auf dem Portal eine große Gemeinschaft entsteht, die ihre Materialien hochladen wird und über problematische Aspekte des inklusiven Unterrichts in Foren diskutieren wird. Außerdem wünsche ich mir, dass das Portal andere Lehrer oder Forscher in Kroatien inspiriert, sich mit diesen Themen wissenschaftlich zu beschäftigen und konkrete Lösungen zu den Problemen des inklusiven Fremdsprachenunterrichts in Kroatien anzubieten. Ich habe die Hoffnung, dass das Portal in der Lehrgemeinschaft einen höheren Zweck haben wird und für alle Lehrer von Nutzen sein wird, die einen besseren und inklusiven Unterricht für ihre Schüler gestalten möchten. Zuletzt bin ich froh, dass ich mit dieser Diplomarbeit die Gelegenheit habe, eine Veränderung im Fremdsprachenunterricht zu bewirken und dass ich durch meine Forschungen und die Erstellung meines Portals die Chance habe, Lehrern und Schülern zu helfen, eine bessere Lernerfahrung im Unterricht zu genießen.

Anhang 1.**Observationscheckliste für den kognitiven Stil der Schüler**

Wählen Sie einige Lektionen oder Aktivitäten aus und beobachten Sie dabei das Verhalten des Schülers. Setzen Sie einen Haken in die geeignete Spalte, wenn Sie ein solches Verhalten bei einem Schüler bemerken. Falls Sie nicht entscheiden können, zu welchem kognitiven Stil die Schüler gehören, achten sie auch darauf, wie viele Häkchen in der Spalte „Nein“ vorkommen und ob Ihnen dies bei Ihrer Zuordnung zu einem kognitiven Stil helfen könnte.

Name des Schülers:**Klasse:****Lektion:**

Verbalisierer-Visualisierer-Dimension

Verbal (Der Schüler /Die Schülerin...)	Ja	Nein
folgt deutlich den mündlichen Anweisungen.		
zeigt die Fähigkeit, verbalen Ereignissen zu folgen.		
stellt Fragen.		
folgt den Antworten der Lehrperson.		
hört aufmerksam zu.		
trägt bei Diskussionen bei.		
kommuniziert gut und verfügt über einen guten Wortschatz.		
möchte gern in Gruppen arbeiten.		
arbeitet erfolgreich in Gruppen.		
wählt aus Büchern, Audiomaterialien oder Texten zu lernen.		
kann gut erklären.		
mag es, Notizen während des Unterrichts zu machen.		
Anzahl der Häkchen:		

Visuell (Der Schüler / Die Schülerin...)	Ja	Nein
wählt aus Filmen, Illustrationen, Diagrammen usw. zu lernen.		
findet sich gut in Karten oder Graphen zurecht.		
benutzt Symbole oder Bilder, um Informationen zu speichern.		
ist aufmerksam.		
visualisiert alles vor sich und sieht alles deutlich in seinen Gedanken.		
navigiert gut.		
benutzt visuelle Begriffe, um etwas zu beschreiben.		
verbringt seine Zeit damit, etwas zu zeichnen.		
Anzahl der Häkchen:		

Holistisch-analytische Dimension

Holistisch (Der Schüler / Die Schülerin...)	Ja	Nein
sucht nach einem Advance-Organizer, um seine Gedanken zu organisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sieht Verbindungen zwischen Ideen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sucht nach Mustern und Verbindungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann sich schwer an Details erinnern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hat Schwierigkeiten mit Listen und Sequenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anzahl der Häkchen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Analytisch (Der Schüler / Die Schülerin...)	Ja	Nein
kann logischen Sequenzen folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mag Schritt-für-Schritt-Anleitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
genießt es, Aktivitäten mit sequenziellen Problemen zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erstellt spontan Listen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann automatisch keine Muster und Verbindungen sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann sich gut an Details erinnern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anzahl der Häkchen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zusätzliche Kommentare:

Unterschrift des Lehrers:

Datum:

Anhang 2. Observationscheckliste für den kognitiven Stil der Schüler von Mortimore

Example of an Observational Checklist

Choose a range of lessons or activities and observe the incidence of the following types of behaviour.
Tick appropriate column each time behaviour is observed.

Date _____ Lesson _____ Observer _____

Verbal

- Follows oral instructions successfully
- Shows ability to follow verbal events
- Asks questions
- Follows answers
- Listens attentively
- Contributes to discussions
- Fluent communicator – good vocabulary
- Willing to work in groups
- Works successfully in groups
- Chooses to learn from books, tapes and text
- Good at explaining things
- Likes to take notes
- *General comments*

Visual

- Chooses to learn from film, illustration, diagrams etc.
- Good with maps and graphs
- Chooses to use symbols, pictures to store information
- Observant
- Visualises, sees things in mind's eye
- Good navigator
- Uses visual terminology
- Chooses to spend time drawing etc.
- *General comments*

Wholist

- Asks for advance organisers
- Sees links between ideas
- Looks for patterns and relations
- Finds retention of detail difficult
- Finds lists and sequences difficult
- *General comments*

Analytic

- Able to follow logical sequences
- Likes to follow step-by-step instructions
- Enjoys sequential problem solving activities
- Uses lists spontaneously
- Doesn't automatically see links and patterns
- Good recollection of detail
- *General comments*

Yes No

Yes	No

Ticks in the No column of the verbal section may be an indication of a visual learning preference.
Ticks in the No column of the wholist section may be an indication of an analytic learning preference.

10. Quellennachweis

Literatur

Crombie, Margaret; Schneider, Elke. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. David Fulton Publishers, London (2003).

Dal, Michael. „Dyslexia and Foreign Language Learning“. In: *The SAGE Handbook of Dyslexia* (Hg. Fawcett, Angela; Manis, Frank; Reid, Gavin; Siegel, Linda). SAGE Publications Ltd., London (2008).

Küspert, Petra. „Frühförderung im Kindergarten bei Verdacht auf Legasthenie“. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155, Springermedizin, Berlin (2007): 345-350.

Mortimore, Tilly. *Dyslexia and Learning Style. A Practitioner's Handbook*. John Wiley & Sons Ltd., Chichester (2008).

Nijakowska, Joanna. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters, Bristol (2010).

Ott, Philomena. *Teaching Children with Dyslexia. A Practical Guide*. Routledge, Abingdon (2007).

Reid, Gavin. *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. David Fulton Publishers Ltd., London (2005).

Sayeski, Kristin L.; Earle, Gentry A.; Davis, Rosalie; Calamari, Josie. „Orton Gillingham. Who, What and How“. In: *Teaching Exceptional Children*, 51-3, SAGE Publishing, Los Angeles (2018).

Smythe, Ian. *Dyslexia in Digital Age. Making IT Work*. Continuum International Publishing Group, London (2010).

Sparks, Richard L.; Ganschow, Leonore; Kenneweg, Silvia; Miller, Karen. „Use of an Orton-Gillingham Approach to Teach a Foreign Language to Dyslexic/Learning-Disabled Students: Explicit Teaching of Phonology in a Second Language“. In: *Annals of Dyslexia*, 41. Springer, New York (1991): 96-118.

Staemmler, Daniel. *Lernstile und interaktive Lernprogramme*. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden (2006).

Internetquellen

„Dyslexie / Legasthenie“, PsyLex (1). Link:

<https://psylex.de/entwicklung/dyslexie/legasthenie.html> [zuletzt eingesehen am 27. Januar 2021].

„Dyslexie / Legasthenie Ursachen“, PsyLex (2). Link:

<https://psylex.de/entwicklung/dyslexie/ursache.html> [zuletzt eingesehen am 27. Januar 2021].

„Definition der Legasthenie“. In: Webseite des Landesverbands Legasthenie und Dyskalkulie e. V. Rheinland-Pfalz. Link: <https://www.legasthenie-rlp.de/legasthenie-definition.html> [zuletzt eingesehen am 28. Januar 2021].

„Wusstest du, dass es verschiedene Arten von Dyslexie gibt?“. In: *Gedankenwelt*, 15.

September 2018. Link: <https://gedankenwelt.de/wusstest-du-dass-es-verschiedene-arten-von-dyslexie-gibt/> [zuletzt eingesehen am 28. Januar 2021].

„Back from the Dead“. In: *CalDys2 offizielle Webseite*. Link:

<https://caldys2.wordpress.com/2016/02/29/back-from-the-dead/> [zuletzt eingesehen am 12. März 2021].

Promovideo auf der Memrise-Webseite. Link: https://www.memrise.com/find-out-more?source_language=en [zuletzt eingesehen am 12. März 2021].

Google Translate. Link: <https://translate.google.com> [zuletzt eingesehen am 12. März 2021].

DeepL Translator. Link: <https://www.deepl.com/translator> [zuletzt eingesehen am 12. März 2021].

Quizlet-Webseite. Link: <https://quizlet.com> [zuletzt eingesehen am 12. März 2021].

Funktionen auf der Wordwall-Webseite. Link: <https://wordwall.net/de/features> [zuletzt eingesehen am 12. März 2021].

Bildquellen

Bild 1. *Scholastic Educations* Arbeitsmaterial für die Erstellung einer Konzeptdefinitionsmappe. Link:

<http://teacher.scholastic.com/reading/bestpractices/vocabulary/pdf/concept.pdf> [zuletzt eingesehen am 14. Januar 2021].

Bild 2. *Wikipedia*-Eintrag für eine mentale Mappe auf Italienisch. Link:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f7/Esempio_di_mappa_mentale.jpg/1200px-Esempio_di_mappa_mentale.jpg [zuletzt eingesehen am 14. Januar 2021].

Bild 3. Homepage der Dyslexilab-Webseite. Aus dem Archiv des Autors.

Bildquellen des praktischen Teils der Diplomarbeit

A2. Beispiel einer sensorischen Kiste mit Käferfiguren. Link:

<https://thebestideasforkids.com/wp-content/uploads/2017/01/Insect-Sensory-Bin.jpg> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

C3. Beispiel des Spiels „Schlangen und Leitern“ in PowerPoint. Link zur Vorlage:

<https://i.pinimg.com/originals/b0/ef/d0/b0efd0a301bc08fbd115e4dd8138af47.jpg> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

D3. Beispiel einer großen sensorischen Tasche. Link:

https://images.ctfassets.net/p0qf7j048i0q/A4336F858EBE4B269DBE9FFE69B0FC2D/7b5d7a356e2b0e935541ed3c16052c10/5_Sensory_Freezer_Bag_Writing.JPG?w=1000&fm=webp [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

E4. Beispiel eines Schiffe-versenken-Brettes mit klebbaren Buchstaben. Link:

<https://i2.wp.com/www.lizs-early-learning-spot.com/wp-content/uploads/2017/05/pirate-battle-sight-words.jpg?w=600&ssl=1> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

Quellen zu den selbsterstellten digitalen Materialien

A1. Beispiel von erstellten Lernkarten in der Onlinelernkartensoftware Visme. Link:

<https://my.visme.co/view/1jyo1q88-tierarten-f-h-und-k> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

B1. Beispiel eines exemplarischen Wiederholungsspiels auf der Wordwall-Plattform. Link:

<https://wordwall.net/resource/14986096> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

C2. Beispiel eines erstellten Bingokärtchens von BingoBaker. Link:

<https://bingobaker.com/view/4129112> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

D1. Beispiel der Lernkarten auf Quizlet zum Thema „Essen“. Link:

<https://quizlet.com/594256085/flashcards> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

D2. Beispiel eines Quiz auf Quizlet zum Thema „Essen“. Link:

<https://quizlet.com/594256085/learn> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

E1-3. Google-Slides-Präsentation zum Thema „Länder“. Link:

<https://docs.google.com/presentation/d/1P6pL3Arp8EfjahP-d4J3cBemS4KZyE11Pf6vo3JNyo/edit?usp=sharing> [zuletzt eingesehen am 7. Juli 2021].

B2, B3, C1, C4, E5. Selbstgemachte Lehrmaterialien in Microsoft Word und PowerPoint.

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit hat zum Ziel, Dyslexie als Lernstörung zu definieren, ihre Symptomatik zu beschreiben und sie in den Kontext der Grundschulbildung zu setzen. Es werden in der Diplomarbeit Schwierigkeiten und Hilfestellungen für Schüler mit Dyslexie im Fremdsprachenunterricht bearbeitet. Daraufhin wird die Wichtigkeit der kognitiven Stile, Lernstrategien und Lernmethoden im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb der Schüler mit Dyslexie thematisiert. Dazu wird die Orthon-Gillingham-Methode im Kontext des Fremdsprachenerwerbs bezüglich der Schüler, die mit Dyslexie diagnostiziert wurden, dargestellt. Zudem werden einige digitale Hilfssoftwares aufgezählt, die den Schülern mit Dyslexie helfen sollten, eine Fremdsprache zu erwerben. Zuletzt wird ein Lehrerportal als praktischer Teil der Diplomarbeit vorgestellt, dessen Ziel es ist, Lehrern das Thema Dyslexie im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule näher zu bringen und Lehrmaterialien und Lehrmethoden zum Herunterladen zu präsentieren, die für Schüler mit Dyslexie angemessen sind.

Schlüsselwörter: Dyslexie, Lernstörung, Grundschulkinder, kognitive Stile, Orton-Gillingham-Methode, digitale Hilfsmittel, Lernstrategien, Lernmethoden, Lehrerportal

Summary

The aim of this thesis is to define dyslexia as a learning disorder, to describe its symptomatology and to situate it in the context of elementary education. Furthermore, the thesis deals with difficulties and support for learners with dyslexia in the foreign language classroom. Thereupon, the importance of cognitive styles, learning strategies and learning methods with regard to the foreign language acquisition of learners with dyslexia will be addressed. For this purpose, the Orthon-Gillingham method is presented in the context of foreign language acquisition regarding learners diagnosed with dyslexia. Subsequently, some digital assistive softwares that should help learners with dyslexia to acquire a foreign language are enumerated. Finally, a teacher's portal is presented as a practical part of the thesis, which aims to introduce teachers to the topic of dyslexia in the foreign language classroom in elementary school and to present downloadable teaching materials and teaching methods that are appropriate for learners with dyslexia.

Keywords: dyslexia, learning disorder, primary school children, cognitive learning styles, Orton-Gillingham method, assistive softwares, learning strategies and methods, teacher's portal