

Eine Fallstudie an LRS Kindern in der englischen Sprache bei der Grammatikvermittlung

Die deduktive oder induktive Grammatikvermittlung

Einführung

Storchs Didaktischer Ansatz zur Grammatikvermittlung lernschwacher Schüler

Lernschwache Schüler sowie Schüler, die diverse Störungen in der Erziehung aufweisen, sind keine Seltenheit an den Schulen. Diese schulische Situationsschwäche macht sich um einiges im Fremdsprachenbereich bemerkbar. In den letzten 20 Jahren wird in der Didaktik sehr viel unternommen, sowohl um den leistungsstarken Schülern neue Impulse mit auf den Weg zu geben als auch den leistungsschwachen eine eher annähernde und gerechte Herangehensweise zu vermitteln. Denn nach den allgemeinen Grund- und menschlichen Rechten haben alle Schüler ein Recht auf Erziehung. Die Didaktik hat in den letzten Jahren sehr viel Phasen durchschritten und ist an einen Höhepunkt gekommen, wo es um die schülergerechte und altersspezifische Erziehung geht. Im Fremdsprachenbereich ist man nun an eine Methode gelangt, die sich „**kommunikativer Ansatz**“ nennt und diversen alten Modellen der Vergangenheit überlegen ist. In diesem spielt die Kommunikation eine bedeutende Rolle, sowie Altersgerechtigkeit, Transparenz der Handlungen und natürlich auch die Realitätsbeziehung zu den heutigen Schülern spielt eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der Thematiken und des Vokabulars in einer fremden Sprache. Eine neue Dimension wurde auch in der Grammatikvermittlung erschaffen. Eine „**selbstentdeckende Methode**“ soll den Schülern die Angst und den Stress nehmen, Grammatik zu lernen. Dennoch haben viele Schüler mit Lernschwierigkeiten bei dieser reformatorischen Umstrukturierung leider einen Rückfall.

Einer der bekanntesten Fremdsprachendidaktiker, Günther Storch, hat behauptet, dass schwache Schüler ein automatisierendes, sprich ein in der Muttersprache erklärendes, sogar auferlegtes Grammatikphänomen besser aufnehmen als das Selbstentdeckende (Storch 1999; 75). Wäre das auch im Falle der Legasthenen, lernschwachen Schüler zu behaupten? Nach zwei Jahren intensiver Praxis in einer griechischen Sprachschule habe ich bei zwei 10-Jährigen sowohl das induktive als auch das automatisierende Grammatikverfahren in Englisch angewendet. Dabei entstand immer wieder die Frage, inwieweit Storchs Auffassung gerechtfertigt oder einfach nicht vertretbar ist. Eine sehr wichtige Frage, die sich für den Fremdsprachenlehrer stellt ist, nämlich wie man Kindern mit Lernschwierigkeiten Grammatikphänomene einer Fremdsprache gerecht und zufriedenstellend vermittelt.

Begriffsbestimmung von Lernschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten sind für Fremdsprachenlehrer keine Seltenheit. Lernprobleme tauchen in allen Niveaustufen und Altersstufen auf. Konfrontiert wird jeder einmal in seinem Leben. Der Literatur zufolge könnte man Lernschwierigkeiten in drei große Bereiche einteilen. In der ersten Gruppierung teilt man allgemeine Schwierigkeiten, die Kinder mit den Lehrkräften oder auch den zeitlichen oder materiellen Rahmenbedingungen haben und die zu vereinbaren sind, nicht klarkommen. Die zweite Unterteilung ist verstärkt und bezieht sich auf Verhaltensstörungen, Anpassungsschwierigkeiten, der speziellen Verlangsamung in der Entwicklung, der Legasthenie oder Dyskalkulie, ja sogar Entwicklungsstörungen. In der dritten Kategorie ist die Dimension, in der der Schüler zusammen mit psychischen Problemen, neurotischen Dimensionen oder auch Psychosen aus der Kinderzeit im Sprechen oder Schreiben haben, medizinische Hirnprobleme oder im Extremfall auch Behinderte Kinder, wie geringe Seh- und Hörstörungen, Bewegungseinschränkungen, Krankheiten und Epilepsie vorzeigen.

Griechische Schulrealität im Fremdsprachenbereich

Die griechische Schulrealität stellt nach außen hin ein sehr umstrittenes Bild dar. Viele Schüler in den Ballungszentren besuchen die Regelschule und anschließend eine Sprachschule, um dort die angeblich schlechten Schulkenntnisse zu fördern. Das beginnt ab der dritten Klasse. Der ersten Fremdsprache, die in der Regel Englisch ist, folgt einer zweiten, meist Deutsch oder Französisch. Die weitere Fremdsprache war in den letzten Jahren ein zusätzliches Muss für die Schüler, die durch die Zertifizierung ihrer Sprachkenntnisse bessere Chancen sowohl in ihrer späteren Laufbahn ersuchten als auch Garant für eine Zusicherung an einer öffentlichen Stelle sind im späteren Berufsleben sind.

Was nun die Lernschwierigkeiten in Griechenland bei Kindern angeht, spricht man fälschlicherweise immer von und nur einer Dyslexie, weil es eher auf die Wortkombination *dys* = schwer und *lexie* = das Wort bezogen wird. Unter dem Begriff Dyslexie oder Legasthenie aber versteht man aber nach Kopp-Duller *den Menschen, der durch gute oder durchschnittliche Intelligenz, seine Umwelt differenziert aufnimmt und seine Aufmerksamkeit dann nachlässt, wenn er auf Symbole trifft, da er sie durch seine differenzierten Sinneswahrnehmungen anders empfindet als nicht legasthene Menschen. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens* (Kopp-Duller 2008; 23). Mit der Bezeichnung Legasthenie bezieht man sich auf Schwächen beim Lesen, Schreiben oder Rechnen, welche entweder auf eine allgemeine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung oder auf einen unzulänglichen Unterricht zurückzuführen ist (Dürre 2008; 25). Somit wird dann ein Unterschied in der Begriffserklärung hervorgehoben. Bei einer genetisch bedingten Ursache spricht man von Legasthenie und bei einer durch erworbene Ursachen verursachte Lernschreibschwierigkeit spricht man in der Forschung von einer Leserechtschreibschwäche (Kopp-Duller 2008; 42). Doch egal wie man die Probleme nennen möchte und wie man sie definiert. **Die Wissenschaftler selber definieren die Problematik**

auf ihren Ursprung, doch die Lehrer haben dann eine gewaltige Hürde zu überwinden, weil zum einen das Kind nicht in einer separaten Integrationsklasse ist und das Werk des Lehrers erschwert, wenn ein Kind mit solchen Symptomen in einer Klasse ist. Das Streben nach einer erfolgreichen, aber auch schülergerechten und für deren Leistungen adäquaten Steuerung ist für jeden Lehrer eine wichtige Aufgabe.

In den griechischen Klassen, vor allem an den Sprachschulen, macht sich das insoweit bemerkbar, dass lernschwache Schüler während des Fremdsprachenunterrichts diverse Merkmale aufzeigen, die es ihm selber nicht erlauben, mit dem Strom der anderen Schülertempos mitzulaufen (siehe auch Naegele 2001; 19ff.) Solche sind nach Lanzinger die Aufmerksamkeitsfaktoren: das Kind blättert ihm Buch, schaut aus dem Fenster raus, die Intra-Wort-Redundanzen, das Kind bringt Wörter durcheinander, hört gleichlaute Wörter und kann sie nicht erkennen, sowie Segmentierungsprobleme (Lanzinger 2006; 15ff./Schweer 2002; 11).

Immer mehr griechische Schüler weisen im Primarbereich Lernschreibschwierigkeiten auf. Die Gründe dafür müssen nicht immer geistig oder körperlich, sondern können auch psychisch bedingt sein. **Eine Art von erworbener Legasthenie bzw. Leserechtschreibschwäche kann verursacht werden, wenn die Eltern ihre Kinder gegen ihren Willen nötigen am Nachmittag in einer der vielen Sprachschulen eine Fremdsprache zu lernen.** Ein weiterer Grund kann sein, dass das Kind eine differenzierte Wahrnehmung hat, das durch physische Ursachen entstanden ist. Im Falle jeglicher Behinderung (genbedingt, psychisch oder physisch) sieht das Lernen sehr schwer aus. Diese Kinder sitzen in Klassen, in denen sie zusammen mit leistungsstarken Kindern unterrichtet werden. Dabei werden sie sehr schnell entmutigt oder gar verspottet (Kopp-Duller 2010; 40f.)

Doch legasthene Menschen verfügen über andere Lernprozesse, über die nicht-legasthene Menschen verfügen. Griechische lernschwache Schüler haben jedoch ein Recht auf Fremdsprachenlernen. Diese Schüler werden aber mit einer nicht legasthengerechten Kulturtechnik und -philosophie konfrontiert, die vorschreibt, dass man nur dann erfolgreich ist, wenn man hohe Leistungen in Leserechtschreibbereich erzielt.

Die Tatsache, dass Legasthenie heute mehr denn je aktuell geworden ist und einer Auseinandersetzung bedarf, bezeugt auch das griechische Erziehungsministerium, in dem es Richtlinien einführt, um legasthene Schüler durch Methoden, Evaluierungsprozessen, wie mündliche Prüfungen oder Benotung, entgegenzukommen. Diese werden mit dem Gesetz Γ6/ 136087/19-02-2002 festgelegt¹.

¹ (siehe: http://www.alfavita.gr/egiklio/eg16_1_9_833.php; Stand: 28.03.2002)

Grammatikvermittlung im Fremdsprachenbereich

Ein großer Dorn im Auge ist sowohl für Lehrer als auch Schüler die Grammatikvermittlung. Diese ist zwar ein sekundärer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, spielt aber für die Kommunikation eine entscheidende Rolle und kann deshalb nicht völlig ausgelassen werden (Storch 2001; 74). Man misst der Grammatik einen hohen Wert zu. Die Grammatikvermittlung bereitet sehr oft Kopfzerbrechen sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler. Schwieriger wird es dann, wenn es um Schüler mit Lernschwierigkeiten geht, die eine Fremdsprache lernen und die doppelte Leistung erbringen müssen, um ein der Klasse entsprechend angepasstes Niveau zu erreichen.

Doch was man genau unter Grammatik im Fremdsprachenbereich versteht, kann oft sehr unterschiedlich interpretiert werden. Je nachdem auf welche linguistische oder lerntheoretische Konzeption man abzielt, spricht man von Grammatik als ein 1) Regelsystem bzw. als die Gesamtheit der Formen und Gesetzmäßigkeiten einer Sprache, 2) die Beschreibung eines Regelsystems, bzw. das linguistische Analyse- und Bearbeitungsinstrument zur systematischen Erfassung dieser Formen und Gesetzmäßigkeiten. Darüberhinaus wird Grammatik als 3) Grammatik im Kopf bzw. als das einem Sprachbenutzer innewohnende begrenzte Regelsystem definiert. Ein weiteres Verständnis wäre 4) eine linguistische Grammatik zu sprachwissenschaftlichen Zwecken, die auch in einer Form eines Handbuches erscheinen bzw. die Lehre vom Bau einer Sprache und zuletzt als 5) die Grammatik, die für Unterrichtszwecke geschrieben ist und eine Auswahl der Begriffe und Regeln, die ein Lerner auf einer bestimmten Sprachbeherrschungsstufe kennen und anwenden sollte, beinhaltet. Letztere befinden sich in den Fremdsprachenlehrwerken meist in jeder Einheit und nach jedem Kapitel sowohl am Ende der Lektion als auch im Anhang (Funk/Koenig 1991; 13f./ Bohn 2001; 145) nachgelesen werden.

Induktive Grammatikvermittlung

Um zu verstehen wie Grammatikvermittlung im Fremdsprachenbereich aufgebaut ist bzw. dargestellt wird, muss man zuerst eine Vielzahl diverser Lehrwerke anschauen und eine Lehrwerksanalyse machen, d.h. Lehrwerke betrachten und den Aufbau verstehen. Im Allgemeinen ist über die Lehrwerksproduktion in Griechenland zu sagen, dass die Fremdsprachenlehrwerke zum Teil im Ausland, aber auch in Griechenland selbst von *native speakers* geschrieben werden. Das bedeutet, dass die Lehrwerksproduktion sich in solchen Fällen nicht nur auf die Klientel in Griechenland konzentriert, sondern auch in anderen Ländern. Separate Vokabelhefte jedoch sind dann nur für den griechischen Sprachraum entworfen, dazu gehört auch Zypern.

In der englischen und der deutschen Lehrwerksgestaltung des Grammatikaufbaus gibt es aber zwei Unterschiede. Diese Unterschiede basieren auf der Diversität der Vermittlungsmethodik. Diesem Unterschied zufolge sind die englischen Lehrwerke so aufgebaut, dass sie in jedem Kapitel ein bestimmtes Grammatikphänomen nach dem Motiv der deduktiven Grammatikvermittlung darlegen. Was die englischen Lehrwerke angeht, gibt es eine Menge von Lehrwerksverlagen. Alle folgen einem Prinzip. Das bedeutet, dass in jedem Lehrwerk, das in Griechenland zu

kaufen ist, dieselbe Grammatikmethode benutzt wird. Das Phänomen wird meistens in einem mit heller Farbe gekennzeichneten Rechteck sichtbar gemacht. Ein oder mehrere Beispiele folgen diesem Phänomen und im Anschluss daran folgt eine Aufgabe, die als Anwendung, bzw. Festigung gilt. In der Didaktik spricht man von der Grammatik-Übersetzungsmethode (GUM-Methode), also einer Methode, die in einem oder mehreren Beispielen vorschreibt wie der Schüler das neue Grammatikphänomen benutzen darf. Diese Methode begann vor ca. 20 Jahren und wird bis heute noch praktiziert.

Deduktive Grammatikvermittlung

Die englischen Lehrwerke unterscheiden sich in diesem Prinzip sehr stark von den deutschen Fremdsprachenlehrwerken, in denen die Grammatik induktiv vermittelt wird. Das Grammatikphänomen soll somit nach dem Prinzip des Sammeln-Ordnen-Systematisierens entdeckt werden. Das setzt natürlich voraus, dass der Schüler ein sehr gutes Sprachbewusstsein hat. Diese Methode gilt als sehr erbaulich und ist in der letzten Didaktikreform entstanden. In den letzten 10 Jahren gilt in der Sprachvermittlung der kommunikative Ansatz. Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler und Lehrwerksorientierung, Schülerautonomie und Selbstentdeckendes Lernen sind einige entscheidende Merkmale. Dies macht sich auch in der Grammatikvermittlung erkenntlich.

Das neue Grammatikphänomen ist im Text eingebaut. Der Schüler muss im Nachhinein anhand einiger Beispiele, die in einer separaten Aufgabe stehen, diverse fehlende Wörter eintragen. Die fehlenden Wörter kreieren zusammen mit bereits Vorhandenen das komplette Grammatikphänomen. Beim Eintragen muss sich der Schüler Gedanken machen wie sich das Neue Input zusammensetzt. Aus diesem Prozess ergibt sich für ihn eine Regel.

Bereits da existiert eine andere Lehrtradition, die sich von der griechischen sowie der englischen Methodik unterscheidet. Die erste Methode setzt im Grunde nichts voraus, sondern beruht auf Auswendiglernen. Die zweite dagegen setzt ein bestimmtes Sprachbewusstsein voraus und eine eigene Regelproduktion voraus. Eigentlich wäre Letztere nur bei Erwachsenen praktikabel. Dennoch wird sie auch im Kinder- bzw. Jugendalter angewendet. Die Problematik stellt sich aber eher auf die Lernschwachen, die ohnehin schon eine Schwierigkeit haben was das Lernen angeht und sich nicht konzentrieren können, kein ausgeprägtes Sprachbewusstsein haben und das neue Input nicht sehr schnell und konsequent verarbeiten wie die Kinder ohne Lernschwierigkeiten. Grammatik umgehen kann man in einem Fremdsprachenunterricht jedoch nicht. Welche Methodik könnte man diesen Kindern zumuten und welche nicht ?

Problembereich in der Grammatikvermittlung

Wenn auch durch eine bestimmte Sensibilität des Lehrers darauf bestanden wird, diese Schüler in Sonderklassen zu integrieren, reicht es immer noch nicht aus die Schüler gerecht in den

Fremdsprachenunterricht zu integrieren, denn der Unterricht setzt differenzierte Methodik und Herangehensweisen voraus. Vielmehr braucht der legasthene Schüler ein auf seine Bedürfnisse abgestimmtes Training. Hierbei muss ein multisensorisches Lernen ermöglicht werden, ein Lernen mit allen Sinnen (Brenzig 2002: 194f.). Der Schüler braucht Entspannungsübungen während des Trainings und eine ständige Wiederholung der Phasen im Fremdsprachenunterricht. Dabei müssen unbedingt die Aufmerksamkeit und die Fehlersymptomatik trainiert werden. Legasthene Schüler können nicht mit der typischen griechischen Lehrtradition konfrontiert werden, in der sehr viel Textmaterial zu bewältigen ist. Legasthene Schüler brauchen hingegen klare Gliederung, deutliche Strukturierung, gute lesbare Texte und einfache Buchstabenfolgen (Brenzig 2002; 196). Vor allem in der Grammatikvermittlung.

Eine grundlegende Frage ist, wie laut dieser oben genannten Problematik Grammatik legasthengericht vermittelt werden kann? In der Literatur findet man viele Grammatikvermittlungsmethoden (Funk/Koenig 1991; 34ff.). Im Rahmen meiner bisherigen Untersuchung habe ich festgestellt, dass sich im Vergleich zur herkömmlichen deduktiven Grammatikvermittlung, die induktive Grammatikvermittlung viele Gemeinsamkeiten mit dem allgemeinen Training für Legasthenie aufweist. Die bis dato angewandte Methode des induktiven Verfahrens (Storch 2001; 186f.) bezieht sich auf die eigene Aktivierung der Schüler durch Steuerung des Lehrers, die Grammatikregel selber zu entdecken, zu festigen und anschließend anzuwenden. Lernschwache Schüler lernen auch gern nach Ihrem Tempo und vor allem das, was ihnen Spaß macht. Sie brauchen klare Übersicht, Transparenz und klare und deutliche Anweisungen. Das ist in der induktiven Grammatikvermittlung, bzw. im kommunikativen Ansatz nicht anders.

Im folgenden Teil bin ich dieser allgemeinen Frage in einer Zeitspanne von 2 Jahren nachgegangen und möchte anhand der drei folgenden Grammatikbeispiele erläutern zu welchen Ergebnis ich gekommen bin.

Fallbeispiele

Der Fall Dimitris D.

Dimitris D. ist in meiner Englischklasse seit 3 Jahren, er ist heute 11 Jahre alt. Als er zum ersten Mal in die Klasse kam, fiel mir auf, dass er eine ganz schreckliche Stimme hatte. Als ich ihn zum ersten Mal sprechen hörte, ahnte ich nicht, dass ich einen Schüler hatte, der durch seine Leserechtschreibschwäche Schwierigkeiten hätte den Unterricht zu verfolgen. Zwei Monate lang gab es überhaupt keine Leistungen, er lernte alles auswendig, konnte prima auswendig lernen, beim Schreiben mangelte es dennoch. Aber die Mnemotechnik hielt nur Stunden an. Ich wollte da-

mals schon seine Eltern aufmerksam machen und ihnen mitteilen, dass der kleine damals 9 Jahre alt, Schwierigkeiten hätte den Unterricht zu verfolgen.

Beim Schreiben hat er mit der rechten Hand einige Probleme, dabei sind die Finger nicht ganz um den Stift und Stift meist sehr nach innen geneigt. Dabei ist die andere Hand gespreizt und in Nähe der anderen Hand. Was sein Wahrnehmungsverhalten (Reaktionen auf Geräusche, Reizvielfalt, Temperatur) angeht, reagiert er nicht sofort auf Geräusche oder nur, wenn man ihn anspricht. Auf Reize reagiert er verspätet und ist für ein paar Sekunden damit beschäftigt, den Reiz zu verarbeiten und gibt einem das Gefühl er ist in einer anderen Dimension. Was seine Sprachentwicklung angeht (Lallen, erste Worte, erste Sätze, sprachliche Auffälligkeiten), hat eine sehr raue und kehlige Stimme für sein Alter, fast brüllend und unangenehm. Spricht sehr stockend, robotisiert. Draußen auf dem Pausenhof ist er allerdings sehr scheu, doch nun sozialisiert er sich immer mehr. Er kam erst nach 8-9 Wochen im letzten Jahrgang mit den anderen in Kontakt. Selbständig ist er nicht, er träumt vor sich hin, schaut anderen Kindern zu und blättert einfach im Unterricht auf ganz falschen Seiten.

Der Fall Sofia K.

Sofia K. ist seit 2 Jahren in meiner Klasse und ist in derselben Klasse wie Dimitris D. Sofia ist eine sehr lebhaft Person, immer gut gelaunt und mit einem ständigen Lächeln im Gesicht. Wenn sie in die Schule kommt strahlt sie, sie kommt gerne in die Nachmittagschule. Ihre Eltern haben das bestätigt. Bei Sofia kann man aber eine bestimmte Legasthenie erkennen.

Beim Sitzen bewegt sie sehr oft den Fuß, sitzt meist komplett auf dem Stuhl wie ein Knäuel. Beim Schreiben ist sie konzentriert, macht auch schöne Buchstaben, in der Klasse wirkt sie konzentriert, aber kann den Unterrichtsverlauf unterbrechen, indem sie dann spontan über bestimmte Ereignisse aus ihrem Leben erzählt. Vor allem spricht sie gern über die Freizeitaktivitäten an der Regelschule, wie Ausflüge oder Theaterbesuche oder auch gern über ihre Familie. Ein Zeichen, dass sie es gut hat. Was das Sprechen angeht, spricht sie sehr langsam, hat aber eine sehr dynamische und klare Stimme.

Im Kontakt zu den anderen ist überhaupt nicht scheu, sehr sozial eingestellt und kann ohne Weiteres auch selber komplett auf sich eingestellt sein.

Grammatikbeispiele

Die drei folgenden Grammatikphänomene wurden herausgesucht, weil sie einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen und sich im Vergleich zur griechischen Sprache unterscheiden. Die Reihenfolge ist dieselbe, wie sie im Lehrwerk erscheint. Damit der Unterschied zwischen der Methodik erhoben wird und die Kinder sich nicht langweilen, vor allem die Kinder mit sehr guten Leistungen, habe ich zuerst die induktive Methode benutzt, da ich sie meines Erachtens schwieriger und komplizierter halte und habe dann als Wiederholung die deduktive Methode angewendet. Es sollte auch hier betont werden, dass alle drei Grammatikphänomene bereits in

den ersten zwei Vorbereitungsjahren schon mal behandelt worden sind. Eigentlich sind diese Phänomene nichts komplett Neues, dennoch wird der Stoff als vollkommen neu vermittelt. Die Beispiele stammen von dem Lehrwerk *To the Top 1, Student's book*, hrsg. von H.Q. Mitchell, MM publications Verlag, Great Britain, 2006.

Present Progressive

Der *Present Progressive*, die Verlaufsform der Gegenwart im Englischen, ist eine Zeitform, die ausdrückt, dass gerade etwas im Gang ist. Diese Form gibt es im Griechischen nicht gibt. Deshalb ist den Schülern diese Form auch nicht geläufig. Dennoch ist das Phänomen nicht schwieriger als ein anderes.

Die Grammatikvermittlung verlief so vor, dass nach dem Lesen und dem Textverständnis die Schüler aufgefordert wurden die Sätze, die aus dem Text entnommen und an der Tafel aufgeschrieben wurden, mit dem passenden Verb zu vervollständigen. Beide Schüler meldeten sich zwar, aber konnten die richtige Antwort nicht nennen. Als die Sätze durch die Hilfe der anderen Schüler vervollständigt waren, fragte ich nach, ob die Geschehnisse in der Geschichte jetzt passieren oder nicht. Darauf konnten mir beide wieder nicht antworten, obwohl Sofia durch ihr starkes Temperament einwilligte. Dimitris war ein wenig zurückgezogener.

Wir schrieben das Phänomen an die Tafel und nannten eine Regel. So vervollständigten wir die Regel der induktiven Grammatikvermittlung. Ab jetzt beginnen die Anwendungsphase und die Transferphase an Sätzen.

In diesem Fall meldeten sich beide ganz normal, dennoch bemerkte ich wie Dimitris sehr stark an der ursprünglichen Form hing, also nur den *Present Simple* benutzte, Sofia hingegen machte doch bessere Versuche. Die Sätze wurden behandelt, erklärt und die Antworten korrigiert. Danach sollte eine Transferphase erfolgen, d.h. eine Phase in der dasselbe Phänomen anhand Beispiele oder auch Vokabular aus vorheriger Zeit angewendet werden sollte. Dazu bat ich ein Kind, die Klasse für ein paar Sekunden zu verlassen und anschließend wieder zu betreten. Währenddessen sollten die übrigen eine Handlung pantomimisch darstellen. Derjenige, der die Klasse betrat, sollte befragt werden was die Schüler gerade machen und er sollte darauf antworten. Die Fragestellung im *Present Progressive* wurde zu der Zeit nicht behandelt, doch die Nutzung des

Present Progressive meinerseits sowie auch die starke Betonung im Verb sollte die Schüler darauf sensibilisieren. Beide Fallbeispiel, vor allem Dimitris war sich sehr unsicher, fühlte die Schwierigkeit und antwortete kurz und knapp in der anderen Gegenwartsform.

z. B. *What is Eleni doing ?*

.....*paint*.....

Diese Antwort war nicht zur erwarten. Denn weder die neue Form wurde benutzt, noch die ursprüngliche wurde richtig benutzt.

Bei Sofia war die Situation nicht anders, aber bei wiederholtem Nachsprechen konnte sie dann einen Satz richtig formulieren.

Nach dieser Unterrichtseinheit erteilte ich die Hausaufgaben. Die Hausaufgaben waren wider Erwarten sehr schlecht ausgefallen. Deshalb habe ich nach drei Lektionen wieder dasselbe Phänomen wiederholt. Dabei benutze ich die deduktive Herangehensweise und schrieb die Verbkonjugation des *Present Progressive* an die Tafel. Die Schüler sollten diese Konjugation abschreiben und mit einem anderen Verb ersetzen und anwenden. Dann folgen Sätze zur Festigung.

Dimitris war sich nach einigen Beispielen immer noch nicht sicher. Nach einigen Erklärungen konnte er sie benutzen. Sofia schaffte es auch, sich an den neuen Input zu richten, dennoch waren die Ergebnisse im Grammatikbereich des Wiederholungstests nur zu 2/10 erfolgreich.

3. Person Singular des *Present Simple*

Die 3. Person Singular des *Present Simple* ist die Person in der Präsenskonjugation, die in der dritten Person (*he, she, it*) ein -s bekommt. Die Grammatikvermittlung in dieser Einheit verlief so, dass nach dem Lesen und dem Textverständnis die Schüler aufgefordert wurden, alle Verben zu unterstreichen und anschließend zu nennen. Beide meldeten sich in dieser Aufgabe sehr aktiv. Ich schrieb die Sätze an die Tafel und machte erkenntlich, dass viele Verben mit der Endung -s versehen waren. Daraufhin wies ich die Schüler darauf hin, dass die Verben im Präsens die Endung bekommen. In der Anwendungsphase schien Dimitris Schwierigkeit zu haben, denn er konnte den Unterschied nicht heraustrennen. Sofia dagegen machte bessere Fortschritte. Eine folgende Transferphase allerdings war bei beiden nicht so erfolgreich. Die Anwendungsphase sah vor, dass alle Teilnehmer eine Aufgabe erledigten, indem sie die Verben mit der richtigen Endung einsetzen. In der Transferphase zeige ich den Teilnehmern Bilder von Kindern mit diversen Aktivitäten. Die Teilnehmer sollten sagen, was die Kinder machen. Dabei half ich den Schülern indem ich ihnen die Satzstellung vorgab, aber falsche Verben dabei benutzte. Denn die Fragestellung mit *Does the girl play tennis...?* wurde noch nicht vermittelt.

Dimitris war sich sehr unsicher und benutzte das Verb in der richtigen Form, aber ohne Endung. Sofia dagegen konnte sich bei der 2. Runde erst daran halten.

Folgendes Beispiel soll die Transferphase verdeutlichen:

z. B. *The girl paints a picture, right?*

No, the girl do her homework.

Dimitris konnte sich nicht darauf einstellen, die Verbendung -s in der dritten Person zu benutzen. Weder das Verb wurde richtig benutzt, noch der Satz hatte alle syntaktischen Komponenten.

ten. Bei Sofia war die Situation nicht anders, aber bei wiederholtem Nachsprechen konnte sie dann einen Satz richtig formulieren.

Nach drei Lektionen wurde dasselbe Phänomen wiederholt. Dabei benutzte ich die deduktive Herangehensweise und schrieb die Verbkonjugation des *Present Simple* an die Tafel. Die Schüler sollten diese Konjugation abschreiben und mit einem anderen Verb ersetzen und anwenden. Dann folgen Sätze zur Festigung.

Dimitris war sich nach einigen Beispielen immer noch nicht sicher. Man musste ihn natürlich ständig darauf hinweisen. Sofia schaffte es sich an den neuen Input zu halten, dennoch waren die Sätze nicht einfach. Beim Test waren die Ergebnisse leider immer noch niedrig ausgefallen. Die Ergebnisse des Wertungstest im Grammatikbereich waren im Durchschnitt 4/10 richtig.

Die Fragestellung *Do you ...?*

Die Fragestellung *Do you...?* erfolgt in der Lehrwerksreihenfolge nach der Konjugation des Verbs im *Present Simple*. Die Grammatikvermittlung verlief so, dass ich diesmal den Schülern eine Regel aufschrieb und ein Walbild an die Tafel klebte. Das Verb *do* verglich ich mit einem Wal, der von den Verben der dritten Person die Endung *-s* auffrisst. So wie Wale kleine Seepferdchen fressen, passiert die Streichung der Verbendung *-s*. Beide hatten Spaß daran. Es folgte eine Anwendungsphase sowie eine anschließende Transferphase, wo beide Schwierigkeiten hatten, überhaupt die Fragestellung richtig zu formulieren.

z. B. *Do you go to the park?*

Nach dieser Unterrichtseinheit erteilte ich die Hausaufgaben. Die Hausaufgaben waren wider Erwarten sehr schlecht ausgefallen. Deshalb habe ich nach drei Lektionen wieder denselben Vorgang wiederholt. Dabei benutzte ich die deduktive Herangehensweise und schrieb die Fragestellung an die Tafel. Die Schüler sollten die Fragen abschreiben und eigene Antworten geben. Im Anschluss daran sollten sie eigene Verben einsetzen und Fragen formulieren.

Dimitris war sich nach einigen Beispielen nicht sicher. Er konnte die Fragestellung nicht richtig bilden, da er beim Verb nach der richtigen Verbform überlegte, aber auch in den meisten Fällen das Hilfsverb *do* aussetzte. Sofia dagegen schaffte es eher. Beim Wiederholungstest schafften sie es beide mit einer Durchschnittsnote von 3/10.

Ergebnisse anhand des Unterrichts

Aufgrund der beiden Beispiele ist es wichtig zu betonen, dass beide Schüler bei allen drei Grammatikphänomenen dieselbe Herangehensweise genossen und sich der gleichen Methodik unterzogen haben.

Beide konnten nicht adäquat der induktiven Methode folgen, weil sie kein komplettes Sprachbewusstsein besitzen und sich somit in der Fremdsprache nicht zurecht finden, was im Vergleich zu den leistungsstarken Schülern in der Klasse nicht der Fall ist. Dimitris hat sogar eine größere Schwierigkeit dem Unterricht zu folgen, da er sich nie komplett konzentrieren kann, da er sich ständig auf andere Sachen konzentrierte. In der Grammatikvermittlung ist die Konzentration fast nicht vorhanden. Dimitris hat darüber hinaus ein hohes Maß an Gefälligkeitsarbeit. Während der Kursleiter etwas Neues vermittelt, sitzt Dimitris und schreibt die Übungen, als ob er wüsste, welche Antworten korrekt sind. Darüberhinaus ist das ein Zeichen der Erfolgsgarantie, wenn er alle Aufgaben macht. Dies zuletzt ist ein Merkmal der griechischen Erziehung aus vorheriger Zeit.

Bei der Suche nach den Antworten im Text tat sich Dimitris überhaupt nicht schwer, Sofia dagegen sehr. Was dies aber erschwert, ist, immer die richtige Form zu finden. Beide konnten im Nachhinein keine Regel bilden, bzw. die Wörter ordnen und systematisieren.

Beide haben darüberhinaus auch kein ausreichendes Sprachbewusstsein in ihrer eigenen Sprache und verfügen auch über ein minimales Können der eigenen Grammatik.

Ein weiteres Merkmal ist das mangelnde Interesse. Sowohl Dimitris als auch Sofia trauen sich in der Klasse nicht zu reden. Vor allem der Junge versucht seine Unkenntnis dadurch zu verstummen, dass er vortäuscht, dass er überlegen muss. Dabei weiß er die Antwort nicht.

Als dann bei der Wiederholung die deduktive Herangehensweise verfolgt wurde, hatten die Schüler weniger Probleme die richtigen Wörter in der Festigungsphase zu schreiben, jedoch verlief dasselbe nicht so gut in der Anwendungsphase, bzw. Transferphase, wo es also darum ging das bereits erlernte Grammatikphänomen mit Vokabular aus älterer Zeit anzuwenden.

Beim Auswendiglernen des Grammatikphänomens, sei es schriftlich oder auch mündlich, gab es überhaupt keine Probleme, aber bei der Anwendung wurden wiederum Fehler registriert.

Bei den schriftlichen Evaluationstests, die an der Sprachschule durchgeführt werden musste sehr viel nachgeholfen werden. Beide schrieben keine Antworten oder beantworteten meist alles, dann aber meist falsch.

Bei der mündlichen Anwendung, vor allem beim Transfer, also bei der Anwendung desselben Kontextes mit Vokabeln und Themen eines bereits gelernten und durchgenommenen Stoffes, gab es immer Fehler.

Schlussbemerkungen

Diese Fallstudie wurde aus persönlichem Interesse aufgrund meiner Tätigkeit an einer Sprachschule gemacht, weil ich mich mit einer ganz entscheidenden Methodikfrage beschäftigen wollte, ob Grammatik bei lernschwachen Kindern deduktiv oder induktiv angewendet werden kann.

Diese Frage beschäftigt immer wieder viele Fremdsprachenlehrer und ist darüberhinaus in Griechenland noch gar nicht bearbeitet worden. Die Literatur beschäftigt sich noch mit den drei Teildisziplinen des Hörens, Schreibens, Lesens in der eigenen Muttersprache. Teilweise wurden aus einigen Privatinitiativen schulischer oder meist außerschulischer Instanzen Versuche gemacht, die Theorie der Lernschwierigkeiten in der Fremdsprachendidaktik anzuwenden, aber entsprechende Quellen in der Literatur sind nicht zu finden.

Man muss betonen, dass das Vermitteln von Fremdsprachen in jeglicher Hinsicht schwierig ist. Legasthene Schüler sollten separat unterrichtet werden, weil sie ganz einfach nur ein unterschiedliches Tempo aushalten können. Das können die Sprachschulen aber in keinsten Weise garantieren, weil die Kosten immens wären, als dass legasthene Kinder dort Spezialkurse bekommen könnten.

Jeder Lehrer sollte sich im Klaren sein, dass man verschiedene Lehrschrirte anwenden und ausprobieren muss, aber auch eine Sensibilität haben, diesen Kindern zu helfen, bzw. das Problem zu entdecken. Es ist durchaus möglich, dass Kinder nicht ständig dieselbe Kompetenz an jeden Tag besitzen, sondern auch je nach Tag, Motivation, Gefühlen und innere Stimmung aufgeben oder auch sogar aufholen.

Was die Grammatikvermittlung angeht, würde ich mich der Meinung Storchs anhand dieser Beispiele anschließen, weil diese Methodik der griechischen Lehrtradition ähnelt und die Lehrschrirte vereinfacht sind, also auch demnach einen Zugang für lernschwache Schüler haben und sich nicht verloren vorkommen. Dennoch ist sogar diese Arbeitsstudie kein Garant, dafür dass die Grammatikvermittlung bei Kindern mit Lernschwierigkeiten nur so angegangen werden sollte.

Die Tendenz eine Methodik anzuwenden, die der Lehrtradition eines Kulturraumes ähnelt scheint mir effizienter und erfolgreicher. Dennoch ist eine andere Herangehensweise nicht auszuschließen, bzw. man kann nicht behaupten, dass lernschwache Schüler einer bestimmten Richtlinie folgen müssen.

Ich möchte die Meinung vertreten, dass ein Training für bestimmte lernschwache Schüler sich individuell auf die Bedürfnisse des Schülers konzentrieren muss. Deshalb gibt es auch keine einheitliche Methodik für alle lernschwachen Schüler. Jeder muss sein individuell abgestimmtes Training bekommen. Das gleiche müsste auch in der Grammatikvermittlung geschehen.

Literaturliste

Griechische Literatur:

Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού, στο: ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος δεύτερο, Αρ. φύλλου 19, 2 Φεβρουαρίου 2006, Αριθμ. ΦΕΚ. 52/ 82/ 8096/ Γ1, σελ. 1443-1456

Παντελιάδου, Σ., Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί, Αθήνα, 2000

Παντελιάδου Άννα, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, στο: Παντελιάδου Άννα, Αντωνίου, Φαίη, Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Βόλος, 2008, σελ. 7-17

Χάρις- Όλγα Παπαδοπούλου, Η Γερμανική ως ξένη γλώσσα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Η εξασφάλιση της συνέχειας, Εκδ. Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη, 2007

Internationale Literatur:

Brenzing, Hermann, Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten?, in: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.), Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte, Bochum, 2002, S. 191 – 200

Bohn, Rainer, Arbeit an grammatischen Kenntnissen, in: Henrici, G., Riemer, Cl. (Hrsg.), Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Bd. 1, Jena, 2001, S. 145 – 165

Chighini, P., Kirsch, D., Deutsch im Primarbereich, Fernstudienangebot 25, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Berlin, 2009

Dast, H., Das unnötige Versagen in Englisch. Neue Ergebnisse der Legasthenieforschung verbessern den Englischunterricht für alle Schüler, Böblingen, 2003

Dürre, Rainer, Legasthenie – das Trainingsprogramm für Ihr Kind, Freiburg im Breisgau, 2008

Funk, Herrmann, Koenig, Michael, Grammatik lehren und lernen, Fernstudienangebot 1, Fernstudienprojekt zur Fort-und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Berlin, 1991

Gerlach, David, Legasthenie und LRS im Englischunterricht. Theoretische Befunde und praktische Einsichten, Münster, 2010

Kopp – Duller, Astrid, Pailer – Duller, Livia, Legasthenie – Dyskalkulie ! ?. Die Bedeutsamkeit der pädagogisch – didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen, Klagenfurt, 2008

Kopp – Duller, Astrid, Der legasthene Mensch, Hat ihr begabtes Kind Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben oder Rechnen ? Was der Lehrer und Eltern über Legasthenie und Dyskalkulie wissen sollten !, Klagenfurt, 2010

Lanzinger, Isabell Maria, Legasthenie in der Fremdsprache Englisch, Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie EÖDL, Kostenlose Onlinepublikation des EÖDL, 2006

Naegele, Ingrid M., Valtin, Renate, LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese – Rechtschreib – Schwierigkeiten, Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese – Rechtschreibschwäche – Förderung, Berlin , 2003

Naegele, Ingrid M., Valtin, Renate, LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese – Rechtschreib – Schwierigkeiten, Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien, Basel, 2001

Sassenroth, Martin, Was bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache für LRS – Kinder ?, in: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.), Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte, Bochum, 2002, S. 201 - 208

Schudoletz, W. v., Lese-Rechtschreibstörung (LRS) im Sprachenvergleich und im Fremdsprachenunterricht, in: Sprache – Stimme – Gehör, Stuttgart, 2007, 31; 1 - 6

Schweer, Inga, Fela mus mann machn düfn, Schriftliche Ausarbeitung zum Thema „Lese – Rechtschreibschwäche“, Linguistik Server Essen, Universität GH Essen, 2002.

(<http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/lrs.pdf>)

Sellin, Katrin, Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen, München, 2008