PALACKÝ-UNIVERSITÄT IN OLOMOUC

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT

Institut für Fremdsprachen

Diplomarbeit

Tereza Blahová

Fremdsprachenbildung aus der Perspektive von Inklusion

Olomouc 2017 Betreuerin: PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.

Erklärung

Ich versichere, dass ich meine Diplomarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

In Olmütz, den 1. Dezember 2017

Tereza Blahová

Danksagung

Ich möchte mich bei PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D., für die Begleitung meiner Diplomarbeit bedanken. Ich danke ihr für ihre fachliche Leitung meiner Diplomarbeit, für wichtige Ratschläge und für die Zeit, die sie mir gewidmet hat.

INHALT

EINLEITUNG **6**
I THEORETISCHER TEIL **7**
1 SYSTEM CURRICULARER DOKUMENTE IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK **8**
1.1 DAS RAHMENBILDUNGSPROGRAM DER GRUNDSCHULBILDUNG 9
1.1.1 Schlüsselfähigkeiten in der Grundschulbildung 10
1.2 DAS RAHMENBILDUNGSPROGRAMM UND DIE FREMDSPRACHEN 11
2 HAUPTBEGRIFFE DER SONDERPÄDAGOGIK **14**
2.1 INTEGRATION UND INKLUSION 15
2.2 DER SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERBEDARF 16
2.3 SCHULBERATUNGSSTELLEN 17
3 SCHULBILDUNG VON KINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF **18**
3.1 KINDER MIT SPRECH-, SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN 18
3.1.1 Symptome bei Sprechentwicklungsstörungen (Dyslalie) 21
3.1.2 Symptome bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (Dysphasie) 22
3.1.3 Schüler mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in der Schule 24
3.2 KINDER MIT LERNSTÖRUNGEN 26
3.3 KINDER MIT AUFMERKSAMKEITS-DEFIZIT-SYNDROM (ADS) 27
4 DIE FREMDSPRACHENBILDUNG FÜR KINDER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF **29**
4.1 FREMDSPRACHENBILDUNG UND SCHÜLER MIT GESTÖRTEN KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT 29
4.2 FÖRDERUNG VON KINDERN MIT SPEZIFISCHEN SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN IM DEUTSCHUNTERRICHT 31
4.2.1 Wortschatz 32
4.2.2 Grammatik 33
4.2.3 Leseverstehen 34
4.2.4 Hörverstehen 35
II PRAKTISCHER TEIL **37**
5 LEHRMATERIALIEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE MIT SSES-KINDERN **38**
6 DIE EINLEITUNG ZUR FORSCHUNG **55**
6.1 FRAGESTELLUNG UND METHODISCHES VORGEHEN (DATENERHEBUNG) 55
6.2 DAS ZIEL DER FORSCHUNG 56
6.3 DIE STRUKTUR DES FRAGEBOGENS 57
6.3.1 Auswertung einzelner Fragen 58
6.4 DIE DATENAUSWERTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG 65
SCHLUSSWORT **66**

LITERATURVERZEICHNIS **67**
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS **72**
VERZEICHNIS DER GRAPHEN **73**
TABELLENVERZEICHNIS **74**
ABBILDUNGSVERZEICHNIS **75**
ANHANGSVERZEICHNIS **76**

EINLEITUNG

Inklusion ist ein gesellschaftlich akzeptiertes und erwünschtes Phänomen geworden. Dieses Phänomen durchdringt alle Sphären der Lebenstätigkeit des Menschen und spielt eine wichtige Rolle sowohl im Ausland als auch in der Tschechische Republik.

In den letzten Monaten ist die Problematik der Inklusion eine sehr aktuelle und ständig gelöste Frage in dem tschechischen Schulsystem. Die Idee einer effektiven Bildung für alle Kinder in der allgemeinen Schule trat als eine Schulgesetznovelle am 1. September 2016 in Kraft. Die Novelle rief widersprüchliche Reaktionen in der Gesellschaft hervor.

Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf haben das Recht auf die volle soziale Eingliederung. Hier entstand die Frage, ob alle Akteure von der Inklusion profitieren.

Viele Faktoren müssen optimal zusammen wirken, um Inklusion erfolgreich an den Schulen umzusetzen. Wir sprechen über die Aneignung der entsprechenden Kenntnisse der Lehrer im Bereich der Sonderpädagogik, denn sie sind vor allem verantwortlich für den guten Studienverlauf ihrer Schüler.

Die Anzahl von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in den allgemeinen Schulen ansteigt, deshalb muss dieses Thema ins Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gehoben werden. Ohne dieses könne die Inklusion nur schwer erreicht werden.

Der Text handelt von der Fremdsprachenbildung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die folgende Arbeit wird in zwei Teile gegliedert.

Der theoretische Teil befasst sich mit der Beschreibung von den Grundbegriffen wie die Inklusion in der Schule, erklärt die Problematik der Schulbildung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Zusammenhang mit Fremdspracheunterricht.

Im praktischen Teil werden sonderpädagogische Lehrmaterialien verfasst für Deutschunterricht mit Kindern mit dem Förderbedarf Sprache. Daneben werden Meinungen der Lehrer nach Inklusion festgestellt durch die Untersuchung mit Hilfe eines Fragenbogens, indem Grundschullehrer abgefragt wurden, die Fremdsprachen unterrichten. Die Forschung verlief nur in den Schulen, wo Klassen von Schülern mit Sprechstörungen sind.

I THEORETISCHER TEIL

1 SYSTEM CURRICULARER DOKUMENTE IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK

Das Nationale Programm der Entwicklung der Bildung und Erziehung in der Tschechischen Republik, das sogenannte Weiβbuch, ist ein strategisches Dokument für die Bildungsentwicklung. Das Weiβbuch wurde von der Regierung im Jahr 2001 veröffentlicht und daran folgte das Schulgesetz (SchulG) Nr. 561/2004 für Vorschulische-, Grund-, Mittlere-, Höhere-, Berufs- und andere Bildung. Die aktuelle Fassung trat am 1. Januar 2012 in Kraft. Das Nationalprogramm sollte ein zentrales Dokument für andere curriculare Schriftstücke darstellen, zum Beispiel:

- Standarte der Grundausbildung
- Ausbildungsprogramme (Rahmenbildungsprogramme, Schulbildungsprogramme)
- Lehrpläne
- thematische Lehrpläne
- Lehrbücher
- methodische Handbücher (Zormanová, 2014; Janík, 2016).

Nachfolgend kam das Bildungsministerium mit der Curriculumreform und legte ein Zwei-Ebenen-System für Bildungsprogramme fest (siehe Abbildung Nr. 1). Die Rahmenbildungsprogramme sind rechtverbindliche Dokumente, dessen Vorhaben die Abgrenzung der Bildungsergebnisse ist. Das Schulgesetz bestimmt die einzelnen Rahmenprogramme für unterschiedliche Stufen der Bildung. Die Schulleiter sind verpflichtet, nach diesen Programmen eigene Bildungspläne aufzustellen – so entstehen sogenannte Schulbildungsprogramme. Dieses System bringt eine neue Philosophie zur Erreichung der Schlüsselkompetenzen Die Schulen sind unter gewissen Bedingungen selbständig hinsichtlich der organisatorischen, personellen, finanziellen und Bildungsangelegenheiten. Jedoch müssen die Schulbildungsinhalte mit der staatliche Ebene abgestimmt sein (Janík, 2016; Vališová, Kasíková, 2011).

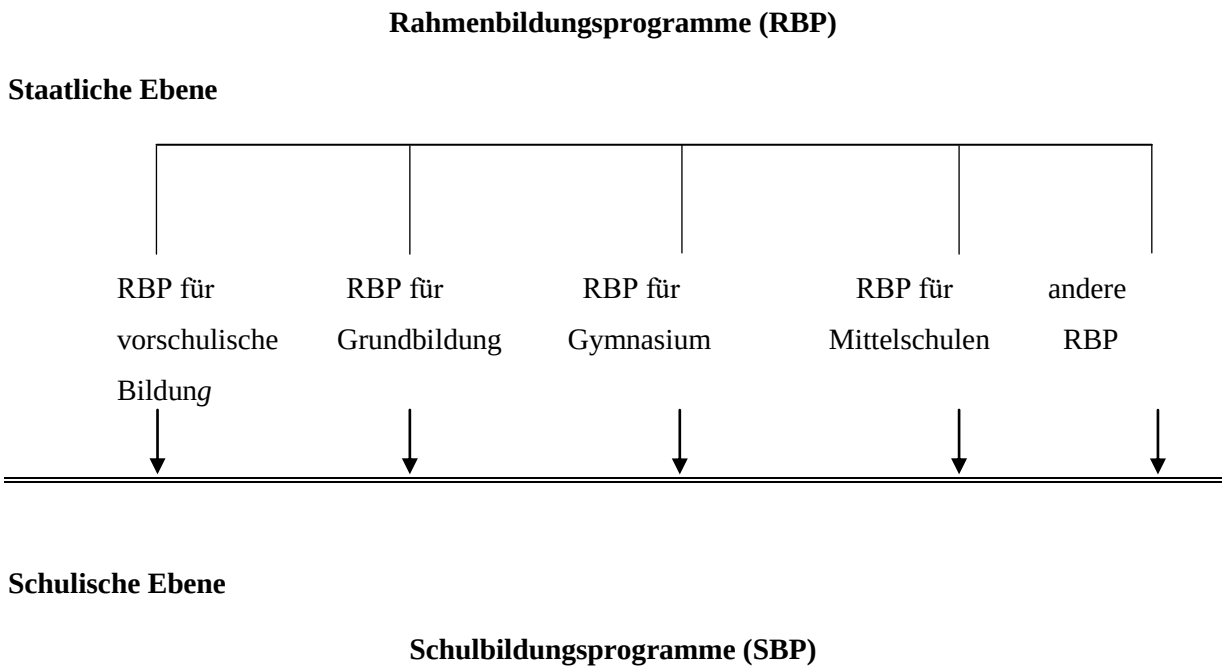


Abbildung 1 *Bildungsprogramme der Tschechischen Republik*

1.1 Das Rahmenbildungsprogram der Grundschulbildung

Die Rahmenbildungsprogramme sind seit dem Schuljahr 2007/2008 verbindlich. Es handelt sich um ein wichtiges Dokument, in dem der Staat die Bildungsziele spezifiziert. Schüler sollen während der Schulpflicht mehrere Schlüsselfähigkeiten erreichen (siehe unten Kap. 1.1.1)

Das Rahmenbildungsprogramm der Grundschulbildung gliedert die Schulfächer in neun Themenkreise. Die folgende Tabelle Nr. 1 zeigt deutlich die Bildungsbereiche des Grundschulwesens. Im Kapitel zwei wird der Themenkreis Sprache und sprachliche Kommunikation behandelt, denn das Unterrichtsfach Fremdsprache dazu gehört (Franclová, 2013).

Ausbildungsgebiete	Ausbildungsbereich
Sprache und sprachliche Kommunikation	Tschechische Sprache und Literatur, Fremdsprache
Mathematik und ihre Applikation	Mathematik und ihre Applikation
Informations- und Kommunikationstechnologien	Informations- und Kommunikationstechnologien
Mensch und sein Welt	Mensch und sein Welt
Mensch und Gesellschaft	Geschichte, Erziehung zur Bürgerschaft
Mensch und Natur	Physik, Chemie, Naturkunde, Erdkunde
Kunst und Kultur	Musik, Kunst
Mensch und Gesundheit	Sport, Erziehung zur Gesundheit
Mensch und Arbeitswelt	Mensch und Arbeitswelt

Tabelle 1 *Bildungsbereiche des Grundschulwesens*

1.1.1 Schlüsselfähigkeiten in der Grundschulbildung

Schlüssel Kompetenzen stellen den Kern der Bildung dar und zugleich reagieren auf die Bildungsziele. **Die Lernfähigkeit zu Lernen** führt die Schüler zu effektivem Lernen, zeigt ihnen Ziele und Zwecke von Bildung. Kinder werden im Rahmen der **Problemlösungsfähigkeit** über problematischen Situationen in der Schule und in ihrem Lebenslauf belehrt. Fertigkeiten als Gedanken formulieren, den Anderen zuhören und eigene Meinung zu verteidigen, repräsentieren eine **Kommunikationsfähigkeit**. Schüler sollten fähig sein in der Gruppe zusammenzuarbeiten und mit anderen zu diskutieren, um **soziale und personale Fähigkeiten** zu beherrschen. **Bürgerliche** und **Arbeitsfähigkeiten** werden durch die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Normen sowie durch das Verständnis für Unternehmungsplanung entwickelt (Zormanffová, 2016).

1.2 Das Rahmenbildungsprogramm und die Fremdsprachen

Das Rahmenbildungsprogramm der Grundschulbildung beschreibt die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Der Gemeinsame Referenzrahmen definiert verschiedene Niveaus, die von Schülern beherrscht werden sollen. Seit dem Schuljahr 2013/2014 wird die zweite Fremdsprache in der Grundschule unterrichtet. Die Grundschulen sind verpflichtet, spätestens in der dritten Klasse mit dem Fremdsprachenunterricht zu beginnen. In den meisten Grundschulen in der Tschechischen Republik wird als erste Fremdsprache Englisch unterrichtet. Mit der zweiten Fremdsprache fangen Kinder in der achten Klasse an[1]. Tschechisches Bundesministerium hat in seiner Statistik[2] eingeführt, dass im Schuljahr 2016/2017 die Zahl 7582 von Grundschulschülern Deutsch als erste Fremdsprache studiert hat.

Die Kenntnisstufe sollte bei der ersten Fremdsprache am Niveau A2 und bei der zweiten Fremdsprache an der Niveau A1 werden. Die Beschreibung des Sprachenniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens führt die Tabelle Nr. 2 an.

Elementare Sprachverwendung	**A1**	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, welche Leute sie kennen oder welche Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

[1] http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-obor-cizi-jazyk-a-dalsi-cizi-jazyk-v-rvp-zv. Zugriff am 9. 6. 2017

[2] http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
Selbstständige Sprachverwendung	**B1**	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Kompetente Sprachverwendung	**C1**	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Tabelle 2 *Sprachenniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*

Der Begriff Fremdsprache bezeichnet eine Sprache, die hauptsächlich im Schulunterricht erlernt wird. Die Schule vorbereitet Kinder durch Fremdsprachenunterricht auf ein Leben in multikultureller Gesellschaft. An tschechischen Schulen beginnt die Fremdsprachebildung an der Primarstufe. Englisch ist die am häufigsten gelehrte erste Fremdsprache. Deutsch wird als eine andere Fremdsprache meistens an der Sekundarstufe von Kindern gewählt (Janíková, 2011).

Das Rahmenbildungsprogramm der Grundschulbildung beschreibt im Ausbildungsbereich Fremdsprache die erwarteten Schülerergebnisse, die Kinder in entsprechenden Stufen beherrschen sollen und die Lehrer sind verpflichtet, dieses Ziel zu folgen. Die erwarteten Ergebnisse sind in rezeptive (Verstands-), produktive (Ausdrucks-) und interaktive Fertigkeiten geteilt.

Der Lernstoff umfasst folgende Bereiche:

- Sprachliche Mittel und Funktionen (Phonetik, Rechtschreibung, Grammatik und Lexikologie)
- Kommunikationsfunktionen der Sprache
- Themenkomplexe
- Landeskunde der Zielsprache.

Erdmenger (1996) spricht über drei Zielen, die im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden sollten:

- die Vermittlung von Sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Übersetzen),
- die Vermittlung von Kenntnissen (über die Sprache, über die Kultur des Volkes),
- das Anstreben bestimmter Haltungen (der Lernbereitschaft, der Toleranz fremden Völkern und deren Sprachen gegenüber).

2 HAUPTBEGRIFFE DER SONDERPÄDAGOGIK

Die Bezeichnung Sonderpädagogik ist noch nicht international einheitlich festgelegt. Im Ausland wird sie oft als Heilpädagogik oder Förderpädagogik bezeichnet (Slowík, 2016).

„Sonderpädagogik ist ein Teilgebiet der Pädagogik, das sich mit der Theorie und Praxis der Erziehung unter „erschwerten Bedingungen“ beschäftigt“ (Klein in Werning et al, 2011, S. 32). Ludíková (2004) definiert die Sonderpädagogik als eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Erziehung und der Vorbereitung auf die berufliche und gesellschaftliche Eingliederung von Menschen mit Behinderungen befasst. Heutzutage wird das Wort „behindert“ oft mit den Begriffen wie z. B. der Mensch mit dem Handicap, die Person mit Sonderpädagogischen Förderbedarf ersetzt. Der Fachbereich orientiert sich nicht nur an die Kinder und Jugendliche, sondern auch an die erwachsenen Leute. In die Gruppe von Menschen mit Sonderpädagogischen Förderbedarf gehören sowohl Einzelpersonen mit einer sensorischen, körperlichen und geistlichen Behinderung als auch mit Sprech-, Lernstörungen, und Verhaltensprobleme. Hochbegabte Kinder werden auch in der individuellen Förderung eingeschlossen.

Ein behinderter Mensch wird in der Gesellschaft nach Maßstäben der Normalität beurteilt, je nachdem, welche Rolle seine Unterschiedlichkeit im Leben spielt. Das Wort „abnormal“ ist sehr relativ, denn die Bestimmung der Norm ist zu kompliziert. Die Aufgabe der Sonderpädagogik soll nicht nur die Behinderung mit Normen vergleichen, sondern auch ein menschliches Potenzial berücksichtigen (Slowík, 2016).

Internationale Klassifikation von Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen klassifiziert die Behinderung in drei Dimensionen (siehe Abbildung Nr. 2). Eine Schädigung (impairment) entsteht durch eine länger andauernde Störung (disease, disorder) und wird oft direkt von einer Behinderung (handicap) oder einer Beeinträchtigung (disability) gefolgt (Hirschberg, 2008).

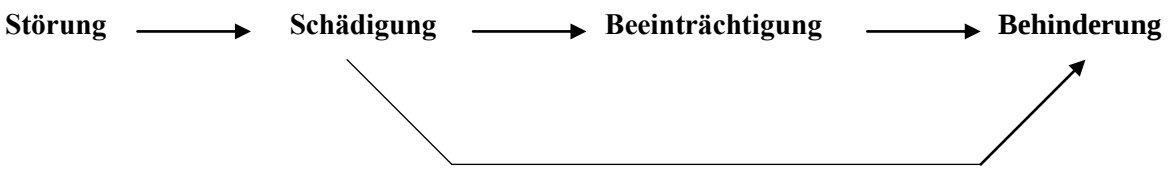


Abbildung 2 *Dimension der Behinderung*

„Als Behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialem Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung.“ (Biewer, 2001, S. 216)

Tschechisches Bundesministerium[3] hat im Jahr 2015 veröffentlicht, dass 78 717 der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf (von einer Gesamtzahl von 880 251 grundschulischen Schülern) an den Grundschulen ausgebildet wurden. Lernstörungen und leichte geistliche Behinderungen haben fast 70% der gesamten Anzahl umfasst und Förderbedarf Sprache hat 5 % vertreten.

2.1 Integration und Inklusion

Der Ausdruck Integration im Rahmen der Sonderpädagogik ist heutzutage in der Gesellschaft völlig bekannt und bezeichnet den höchsten Grad der Sozialisation von Menschen mit der Behinderung. Jesenský (1995) erklärt diese Bezeichnung als das Zusammenleben von nichtbehinderten und behinderten Menschen am niedrigen Konfliktniveau. Segregation und Exklusion sind die Gegenbegriffe zu den oben erwähnten.

Ein Mensch mit einem Handicap sollte in den meisten Lebensgebieten integriert werden. Slowík (2016) anführt:

- Integration an der Schule (Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf)
- Integration in Arbeit und Beruf (unterstützte Beschäftigung)
- Integration in die Gesellschaft (Sozialfürsorge).

Die Entwicklung der Sonderpädagogik im Bereich Integration macht immer Fortschritte. Unter dem Begriff Inklusion kann man umfassende Erweiterung der Integration verstehen. Inklusion beschreibt einen niemals endenden Prozess, am dessen Ende menschliche Verschie-

[3] http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp. Zugriff am 10. 9. 2017.

denheit als Normalität angenommen wird. Der Begriff wird oft als chronologische Veränderung von Integration betrachtet. Inklusive Tendenzen der Schulentwicklung haben zum Ziel: „….übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfalt menschlichen Lebens in der Schule zu verankern, dabei die spezifischen Bedürfnisse der Einzelnen anzuerkennen und durch angemessene Vorkehrungen im Unterricht und Schulleben zu berücksichtigen.“ (Lindmeier in Lütje- Klose et al., 2017, S. 10)

Aktuell stehen Schulen in den deutschsprachigen Ländern vor der großen Herausforderung einer schulischen Inklusion. Diese Länder verfügen über viele spezifische, aber auch über gemeinsame Erfahrungen. Deutschland, Österreich und die Schweiz ratifizieren, dass sie einer umfassenden Partizipation aller Schülerinnen und Schüller an allen Schulformen und in allen Schulstufen eingegangen sind (Lütje-Klose, 2017).

2.2 Der sonderpädagogische Förderbedarf

„Sonderpädagogische Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (Sturm, 2016, S. 115)

Der Begriff Sonderpädagogische Förderbedarf wird in der tschechischen Legislative seit dem Jahr 2004 (SchulG 561/2004) verwendet. Entsprechend der Verordnung des Bildungsministeriums (27/2016) werden Menschen:

- mit körperlichen, geistlichen, sensorischen (Hör-, Sehschädigungen) und mehrfachen Behinderung,
- mit Sprech-, Sprachstörungen, Lernstörungen,
- mit Verhaltensauffälligkeit, autistischem Verhalten,
- in sozialer Benachteiligung, als Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf gelehrt.

Die oben erwähnte Verordnung befasst sich auch mit Maßnahmen und Strategien zur Förderung der Beteiligten in einem sonderpädagogischen Bildungsprozess. Dazu gehört individueller Förderplan (Lehrplan), pädagogischer Assistent, sonderpädagogische Förderzentren u. a. (Hájková, Strnadová, 2010).

2.3 Schulberatungsstellen

Eine pädagogisch-psychologische Beratung im Rahmen des Schulsystems besteht von pädagogisch-psychologischen Zentren und sonderpädagogischen Förderzentren. Zu den Aufgaben dieser Zentren gehört Informations-, Diagnostische-, Methodische- und Beratungstätigkeit. Diese Zentren beteiligen sich an den individuellen Lehrplänen, empfehlen pädagogische Assistenten, konkretisieren die Stufen der Förderungsmaßnahmen.

Mick (2011, S. 30) bestimmt den Auftrag dieser Zentren: „Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können.“

Sonderpädagogische Förderzentren (weiter nur SPF) spezialisieren sich nach dem Art der Benachteiligung (Knotová, 2014, Watkins, 2005):

- SPF für Kinder mit Sprech-, Sprachstörungen
- SPF für Kinder mit Sehschädigung
- SPF für Kinder mit Hörschädigung
- SPF für Kinder mit Körperbehinderung
- SPF für Kinder mit geistiger Behinderung
- SPF für Kinder mit autistischem Syndrom
- SPF für Kinder mit Mehrfachbehinderung
- SPF für Kinder mit Taub-Blindheit (Multi-sensorischem Beeinträchtigung).

3 SCHULBILDUNG VON KINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF

Die letzte Novellierung des Schulgesetzes (27/2016) erlangte ihre Gültigkeit am 1. September 2016, die die Verordnung 73/2005 ersetzte und sagt, dass Schüler mit besonderem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bevorzugt ausgebildet sollen. Das bedeutet, dass nur Kinder mit schwereren Benachteiligungen und Mehrfachbehinderungen in speziellen Schulen gelehrt werden.

Neu beschreibt sind hier die Regelungen für die Ausarbeitung individuellen Ausbildungsplanes, Nutzung der pädagogischen Assistenten und andere Förderungsmaßnahmen. Die Förderungsmaßnahmen sind kategorisiert in fünf Stufen. Die erste Stufe kann die Schule allein applizieren, andere Stufen müssen die Schulberatungsstellen anwenden (Slowík, 2016).

3.1 Kinder mit Sprech-, Sprachentwicklungsstörungen

Kommunikation ist eine allgemeine Fähigkeit Sprache zu erwerben, auszubilden und zu bedienen in sozialen Situationen (Borchert, 2007).

Wir sprechen über Sprech- und Sprachentwicklungsstörungen, wenn der Erwerb des sprachlichen Regelsystems nicht in der normalen Entwicklung vorkommt. Bei den oben genannten Störungen unterscheiden wir Störungen des Sprechens oder der Sprache (siehe Abbildung Nr. 3). Diese werden in Artikulationsstörungen (phonologische Störung) und sowohl expressive als auch rezeptive Sprachentwicklungsstörungen unterteilt. Synonyme zum Begriff Artikulationsstörung sind die Bezeichnungen Dyslalie, Aussprache- oder Lautbildungsstörungen und mit der Benennung Entwicklungsdysphasie werden spezifische Sprachentwicklungsstörungen (weiter nur SSES) kenngezeichnet (Suchodoletz, 2013).

Störungen der Sprache und des Sprechens

Störungen der Sprachentwicklung den am Sprechen beteiligten Organen	Störungen des Redeflusses	Störungen infolge von Veränderungen an	Zentrale Sprach- und Sprechstörungen
eingeschränktes Sprachverständnis	Stottern	Näseln	Aphasien
eingeschränkter Wortschatz	Poltern	Stimmstörungen	Dysarthrien
fehlerhafte Aussprache		Lippen-KieferGaumenspalten	
Fehlerhafte Grammatik			
Alalie			

Abbildung 3 *Störungen der Sprache und des Sprechens*[4]

[4] https://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/material_foerderdiagnostik_teil1.pdf. Zugriff am 9. 6. 2017

Springer (1998, S. 44, in Häfele, 2010) spricht über die Lokalisation der sprachlichen Funktionen in der Hirnhälfte: „Bei rund 96 Prozent der Rechtshänder wird Sprache überwiegend – allerdings nicht ausschließlich – in der linken Hirnhälfte verarbeitet (vor allem die Grammatik, der Wortschatz und die Lautverarbeitung). Damit steht wohl auch die bei den meisten Menschen dominante Rolle der linken Hirnhälfte in Zusammenhang. Auch bei Linkshändern trifft diese Linkshirndominanz meistens zu, wobei man unter diesen aber manchmal auch eine Rechtshirndominanz oder auch gar keine Bevorzugung einer Hirnhälfte findet.“ Beide Hirnhälften spielen zusammen, deshalb sollte auch die sonderpädagogische Förderung diese Tatsache berücksichtigen. Siehe Tabelle Nr. 3, wo die Funktionen bestimmt sind.

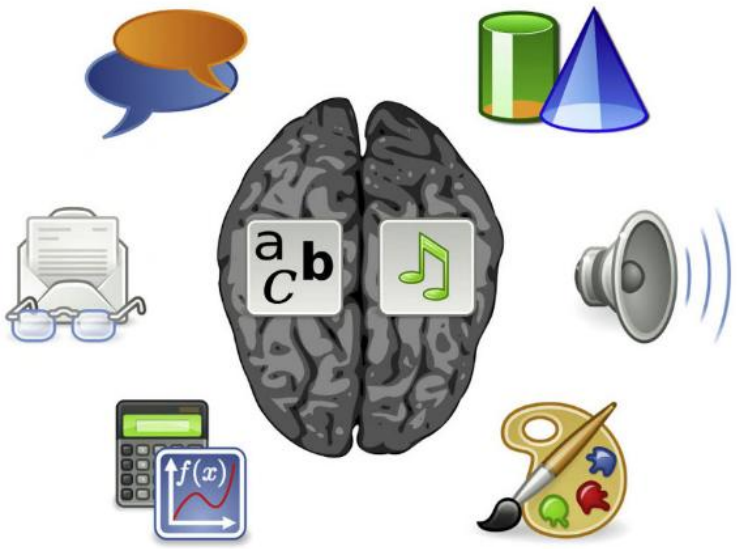


Abbildung 4 *Die Zusammenarbeit der beiden Hirnhälften (Häfele, 2010, S. 43)*

Haupt - Verarbeitungsbereiche im Gehirn	
Links	**Rechts**
Sprache Sprechen, Grammatik, Begriffe Gedächtnis: Wörter, Laute, Buchstaben Lesen, Schreiben Arithmetik, Logik	**Ganzes intuitiv verfassen** Räumliche Vorstellung, Geometrie, Gesichter Sprachverständnis Sprachrhythmus und -Melodie Kunst, Kreativität

Tabelle 3 *Funktionen des Gehirns (Häfele, 2010, S. 43)*

3.1.1 Symptome bei Sprechentwicklungsstörungen (Dyslalie)

Bei der Dyslalie geht es um eine gestörte Artikulation der Laute[5]. Sprechlaute werden nicht korrekt in entsprechendem Alter artikuliert. Das Kind kann die Laute mit der Substitution eines Lautes durch einen Anderen aussprechen. Auslassung von Konsonanten und Vokalen ist eine andere Variante der Symptomatik. Die Ursachen der Dyslalie können vielfältig sein. Stammeln wird aufgrund von anatomischen Fehlbildungen, Veränderungen an den Artikulationsorganen, myofunktionellen Störungen, Störungen der zentralen Verarbeitung von Höreindrücken, aber auch von negativen sprachlichen Vorbildern bezeichnet. Es handelt sich um partielle Dyslalie, wenn 1 bis 2 Laute betroffen sind. Multiple Dyslalie Sprache ist noch verständlich, obwohl mehr als 2 Laute nicht korrekt ausgesprochen werden. Kinder mit universellen Dyslalie artikulieren falsch beinahe alle Laute (Škodová, Jedlička, 2007; Suchodoletz, 2013). Mand (2007) präsentiert Bilder für die Lautprüfung, die in deutschen Sprachraum verwendet sind (siehe Anlage Nr. 2).

Salomonová (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) erwähnt eine ungefähre Phonemerwerb bei tschechischen Kindern (siehe Tabelle Nr. 3).

[5] Nach Pallová (2008) ist ein Laut ein Geräusch, das durch die Sprechorgane (durch die Stimme und den Atemstrom) erzeugt wird. Er ist die kleinste phonetische Einheit.

Erwerbsalter	Phonemerwerb
1 – 2,5	b, p, m, a, o, u, i, e, j, d, t, n, l
2,5 – 3,5	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3,5 – 4,5	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
4,5 – 5,5	č, š, ž
5,5 – 6,5	c, s, z, r
6,5 – 7	ř und Differenzierung der Sibilanten č, š, ž x c, s, z

Tabelle 4 *Phonemerwerb nach Alter*

Mit dem Begriff Sigmatismus bezeichnet man die nicht korrekte Bildung der Zischlaute. Rhotazismen sind Aussprachestörungen der Vibranten, es handelt sich um die Laute (r, ř), im tschechischen Sprachraum. Eine fehlerhafte Bildung des L-Lautes ist als Lambdazismus bestimmt und der gestörten Bildung der Laute-K und -G werden Ausdrücke Kappazismus und Gammazismus zugeordnet (Škodová et al., 2007)

3.1.2 Symptome bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (Dysphasie)

Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie definiert SSES als eine Sprachentwicklungsstörung bei signifikanten zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung im Kindesalter, ohne dass ein organischer oder mentaler Befund vorliegt. Im angloamerikanischen Raum wird der Begriff *Specific Language impairment* verwendet. Sprachproduktion und/oder Sprachverständnis weichen auf einer, mehreren oder allen formal-linguistischen Ebenen (phonetisch-phonologischen, lexikalisch-semantisch, morphologisch-syntaktisch, pragmatisch) von der Altersnorm nach unten ab. Schwergrad und Verlauf der SSES können sehr variabel sein (Kauschke und Siegmüller, 2010).

Tabelle Nummer 4 kennzeichnet vier psycholinguistische Sprachebenen, die bis zu einem gewissen Maß bei Kindern mit SSES betroffen werden (Rupp, 2013).

Phonetisch-phonologische Ebene Lautverwendung, Lautwahrnehmung	gestörte Lautproduktion und auditive Wahrnehmung
Morphologisch-syntaktische Ebene Anordnung der Wörter im Satz, Deklination	verkürzte Satzbildung, falsche Wortfolge, Wörter morphologisch vereinfacht, ungebeugt
Semantisch-lexikalische Ebene passiver und aktiver Wortschatz, Wortverständnis	eingeschränkter Wortschatz, Bedeutungsgehalt der Wörter wenig differenziert, Wortfindungsstörungen
Pragmatische Ebene Verwendung von Sprache	Kommunikationsstörungen auf der Beziehungsebene (Sprecherrollenwechsel gelingt nicht angemessen)

Tabelle 5 *Linguistische Sprachebenen*

Eine SSES ist durch später Sprechbeginn, geringer Wortschatz, Fehler in der Lautbildung, sowie durch falsche Satzbildung gekennzeichnet. Kinder mit expressiven Sprachentwicklungsstörungen haben Probleme mit dem Verständnis und dem Gebrauch von Syntax und Morphologie. Störungen der syntaktisch-morphologischen Ebene erweisen sich als Dysgrammatismus[6]. Kinder bilden vollständige Sätze mit großen Schwierigkeiten und machen zahlreiche morphologische Fehler (bei der Pluralbildung, bei der Konjugation, beim Gebrauch der Zeitformen, bei Präpositionen, bei Adjektiven und ihren Steigerung, beim richtigen Gebrauch der Fälle).

Störungen der Aussprache werden durch unrichtige Produktion und Perzeption von Lauten verursacht. Semantisch-lexikalische Ebene ist bei Kindern im Rahmen des aktiven und passiven Wortschatzes eingeschränkt. Störungen zeigen sich im Verständnis und fehlerhafter Anwendung von Wortarten. Parallel treten grammatische Fehler wie zum Beispiel Markierung von Subjekt-Verb-Kongruenz, Kasus, Numerus auf. Bei SSES ist auch die Ebene Prag-

[6] „Dysgrammatismus ist eine Störung des grammatischen Sprachgebrauchs und Spracherwerbs aufgrund von Beeinträchtigungen der Fähigkeit, das morphologisch-syntaktische Regelsystem der Muttersprache normgerecht anzuwenden bzw. aufzubauen.“ (Braun, 2006, S. 194)

matik betroffen. Kinder stoßen auf Schwierigkeiten im Blickkontakt, Informationsstrukturierung und im Dialog (Kauschke, Siegmüller, 2010).

Rein rezeptive SSES manifestieren sich nur selten. Defizit im Sprachverständnis tritt oft mit expressiver Sprachstörung auf. Das Sprachverständnis wird auf Wort- , Satz- , und Textebene betroffen (Suchodoletz, 2013). Buschmann und Joss (2012, in Hellrung) sagen, dass 30 bis 40 Prozent der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung schwerwiegende Probleme beim Sprachverstehen haben.

Bei SSES können nicht nur linguistischen, sondern auch nonlinguistischen Komponenten, wie Grobmotorik, Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtniskapazität beeinträchtigt werden (Wendler et al, 2015).

3.1.3 Schüler mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in der Schule

Aktuelle Priorität der Grundschulbildung ist die Bildung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen. Inklusion ist ein langfristiger Prozess, der schrittweise mit der Bereitschaft von Lehrern geplant ist.

Die niedrige Anzahl an Schülern in der inklusiven Klasse ermöglicht es den Lehrern somit, jedem Schüler eine wirkliche Aufmerksamkeit zu widmen. Ideal für die Bildung jedes Einzelnen wäre eine durchdringende sonderpädagogische Förderung im Laufe des ganzen Ausbildungsprozesses (Sychrová, 2012).

Das Erlernen der Sprache ist abhängig von der richtigen Funktion der körperlichen und geistigen Entwicklung und ist nicht nur mit dem Denken, sondern auch mit der Voraussetzung für viele abstrakte Denkleistungen eng gekoppelt. Deshalb ist es wichtig, einzelne Komponente zu fördern (Wirth, 2000).

Der Lehrer sollte die Kinder mit Sprachstörungen systematisch im Unterricht begleiten, wünschenswert ist es, mit Sonderpädagogen und Eltern mitzuarbeiten.

Nach Suchodoletz (in Fröhlich et al, 2010) sollten Kinder für ihre Ausdrucksweise nicht kritisiert werden und für Sprachversuche gelobt und ermutigt werden, weiter zu sprechen. Sehr wichtig ist, dem betroffenen Kind die Möglichkeit zu geben, sich als kompetent zu erle-

ben. Es geschieht vor allem dadurch, dass der Lehrer dem Kind zuhört und genug Zeit gibt, sodass es erfolgreich seine Bemerkungen übermitteln kann.

Folgende Komponenten sollten bei Schülern mit SSES gefördert werden.

- Entwicklung einzelner Sprachkomponenten (multidimensionale Förderung)
- Auditive Diskrimination sprachlicher Segmente (Wörter, Reime, Silben und Phoneme, Analyse und Synthese sprachlicher Einheiten)
- Entwicklung der visuellen Wahrnehmung
- Entwicklung der Grob-, Fein- und Mundmotorik.

Bei Kindern mit SSES werden Förderungsmaßnahmen als pädagogische Assistenz, individueller Förderplan, unterstützende Technologien und unterstützende Kommunikation anwendet.

In dem tschechischen Schulsystem (nach dem SchulG 561/2004, Verordnung 27/2016) werden Kinder mit Sprech-, Sprachstörungen in Regelschulen ausgebildet. Dann werden Schüler im Rahmen der Gruppenintegration in logopädischen Klassen (überwiegend die erste und zweite Klasse der Primarschule) in Regelschulen integriert oder können Sonderschulen für Kinder mit SSES besuchen (Sychrová, 2012).

Kinder mit SSES sollten im Schulalter noch klinische Logopäden besuchen, die in der Tschechischen Republik im Rahmen des Gesundheitswesens als nichtärztliche Spezialisten arbeiten. Eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogen und klinischen Logopäden ermöglicht den Kindern, von der Inklusion zu profitieren. Im besten Fall macht der Logopäde eine Supervision den Sonderpädagogen, die dann die Rückkopplung zurückgeben können.

Die Kompetenzen von beteiligten Spezialisten sind jedoch unterschiedlich. Spezifische Tätigkeit der Logopäden ist nicht als ein Bildungsprozess, sondern als ein therapeutischer Prozess betrachtet. Sie sind berechtigt, logopädische Diagnostik, Differenzialdiagnostik, Therapie und Beratung von gestörten Kommunikationsfähigkeiten durchzuführen. Ergänzt muss man hinzufügen: die Pädagogen mit der Spezialisierung auf Logopädie fördern Kinder in Erwerbung von notwendigen sprachlichen Kompetenzen und können nur logopädische Prävention anbieten (Škodová et al., 2007).

3.2 Kinder mit Lernstörungen

In der heutigen Zeit legt man Wert auf die Aneignung des Lesens, Schreibens und Rechnens, denn diese Fertigkeiten weitere Bildung und Berufsverwendung ermöglichen.

Der Begriff stellt eine heterogene Gruppe von Störungen dar, die durch Schwierigkeiten im Erlernen und Anwenden des Hörens, Sprechens, Lesens, Schreibens und Rechnens gekennzeichnet ist. Die Lernstörungen sind offenbar mit zerebellarer Dysfunktion verbunden und können zusammen mit weiteren Beeinträchtigungen auftreten (Zelinková in Vitásková, 2006).

Die Lernstörungen werden nach der Weltgesundheitsorganisation (WHO[7]) als *umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten* beschreibt und zeigen sich in der Regel mit dem Beginn des Lesens-, Rechtsschreib- und Rechenunterrichts, spätestens bis zum fünften Schuljahr (Lehmkuhl et al, 2012).

WHO (2004) beschreibt folgende Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten: Lese und Rechtschreibstörung, Rechenstörung, und kombinierte Störungen. Vitásková (2006) erwähnt auch die Begriffe Dyspinxie und Dysmusie. Es handelt sich um weniger häufige spezifische Störungen in Zeichen- und Musikfertigkeit.

Lese- und Rechtschreibstörung – WHO (2004) definiert die Lesestörung als eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig.

---

[7] http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en. Zugriff am 3. 10. 2017.

Typische Symptome der Lesestörung sind z. B. verlangsamtes Lesetempo, Auslassungen, Ersetzungen, Verdrehungen oder Einfügungen von Wörtern, Verlust von Zeilen im Text, Vertauschung von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern (Vitásková, 2006).

Kinder mit der Rechtschreibstörung (Dysorthographie) haben Schwierigkeiten im Erlernen des schriftlichen Ausdrucks. Sie machen viele Fehler in Verdrehungen von Buchstaben, Groβ-/Kleinschreibung, Dehnung und Wahrnehmungsfehler. Bei isolierter Dysgraphie – Gestörtes Schreiben in graphischer Gestaltung (Schrifthöhe, Schriftneigung, Druck des Stiftes auf das Papier).

Das Defizit bei Rechenstörung (Dyskalkulie) betrifft die Beherrschung von mathematischen Operationen wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division (Vitásková, 2006, Marwege, 2013)

3.3 Kinder mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS)

Aufmerksamkeitsstörungen gelten als eine der am häufigsten diagnostizierten Störungen von Kindern. Nach Lauth und Naumann (2008, S. 212): „Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen können die Entwicklung eines Kindes, seine Erziehung, seine Ausbildung, sein schulisches Lernen und sein Sozialverhalten nachdrücklich beeinträchtigen.“

Der Begriff Aufmerksamkeit bezieht sich auf die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung eines Aktivierungszustandes um Informationen registrieren und verarbeiten zu können (Brötz, 2006).

Die betroffenen Kinder weisen im klinischen Erscheinungsbild folgende Symptome auf: Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit, der Aktivität und der Impulskontrolle. Im Zusammenhang mit dieser Symptomatik haben die Kinder Probleme in den unterschiedlichen schulischen Bereichen. Sie sind motorisch unruhig, unkonzentriert und oft mit anderen Dingen beschäftigt. Durch Impulsivität werden sie von Mitschülern als aggressiv betrachtet. Dieses Verhalten stört die Arbeitsatmosphäre in der Klasse, deshalb benötigen Kinder mit ADS eine besondere Unterstützung.

Der Lehrer sollte aufmerksamkeitsgestörte Kinder im Unterricht durch didaktisch-präventive Maßnahmen beeinflussen. Siehe Tabelle Nr. 5 mit den Hinweisen, wie den täglichen Umgang mit ADHD Schülern zu erleichtern.

Eindeutige Anweisungen geben (kurz, sachlich)
Eindeutige Regel festlegen
Individuelle Hilfen anbieten
Regelmäßige Aufgabekontrolle von Lehrer
Defizite sachlich aufzeigen, bei Misserfolgen immer wieder ermutigen
Die Stärken der Kinder schätzen, in der Klasse bewusst machen
Herausforderung zu regelmäßigen körperlichen Aktivitäten
Kind sollte keinesfalls vorwurfsvoll oder persönlich abwertend sein.
Individualität anerkennen, Vergleiche mit anderen meiden
Schaffen sie als Lehrkraft zu ihrem Schüler ein gesundes Vertrauensverhältnis
Aktive Zusammenarbeit mit Eltern

Tabelle 6 *Pädagogische Förderung und Führung von ADHD Kindern (Fitzner, Werner, 2000, Warnke, 2004).*

4 DIE FREMDSPRACHENBILDUNG FÜR KINDER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF

Die Muttersprache ist eine Sprache, die jeder als Kind von den Eltern oder anderen gelernt hat und im primären Sprachgebrauch verwendet. Die Mehrzahl der Kinder bewältigt die Muttersprache ohne erkennbare Probleme. Einige Kinder erleben schon bei der Aneignung der Muttersprache eine vielfältige Belastung. Eine mangelhafte Entwicklung der kognitiven Prozesse betrifft auch der Erwerb einer Fremdsprache. Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts bei den betroffenen Schülern sollte kognitive Entwicklungsschädigungen berücksichtigen.

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die in der allgemeinen Schule unterrichtet werden, ist ein Sonderpädagogischer Förderplan durch das Förderzentrum anzulegen. Der Fremdsprachenunterricht folgt die Ziele des Förderplans. Zur Unterstützung der Kinder werden entsprechende Materialien und Hilfsmittel durch die Lehrkraft individuell angepasst (Zelinková, 2006).

4.1 Fremdsprachenbildung und Schüler mit gestörten Kommunikationsfähigkeit

Sonderpädagogische Förderung hat das Ziel, die Kinder mit gestörter Kommunikationsfähigkeit im Bereich der Sprache dabei zu unterstützen, Freude am Sprechen zu entwickeln und selbstbestimmte Verständigungsfähigkeit zu erwerben.

Lechta (2003) sagt, dass bei der gestörten Kommunikationsfähigkeit werden vier Sprachgestaltungsebenen betroffen, die auch bei dem Fremdsprachenerwerb berücksichtigt werden müssen:

- phonetisch-phonologische Ebene (Artikulation, Stimmgebung und Atmung)
- semantisch-lexikalische Ebene (Begriffsbildung, Wortbedeutung, Wortschatz)
- morphologisch-syntaktische Ebene (Wortbildung, Satzbildung)

- pragmatisch-kommunikative Ebene (kommunikativer Sprachgebrauch).

Phonetisch- phonologische Ebene ist die Hauptvoraussetzung für eine erfolgreiche Beherrschung einer Fremdsprache. Gute auditive Wahrnehmung von Lauten ermöglicht den Schülern eine wesentliche Kontrolle bei der Artikulation, Stimmgebung und beim Atmen. Bei Kindern mit Sprachstörungen kann die Produktion und Bildung von Lauten unterschiedlich beeinträchtigt sein. Wegen der Störung in der auditiven Wahrnehmung[8] machen Schüler viele phonematische Fehler (Substitutionen, Elisionen sowie Additionen).

Auf der morphologisch-syntaktischen Ebene zielt sich die Förderung auf den Aufbau der Verwendung von Wortformen und Sätzen. Der Lehrer hilft den Kindern ihre sprachlichen Begrenzungen zu überwinden, um ihre kommunikative Kompetenz zu erweitern.

Die oben genannten Schwierigkeiten komplizieren den Fremdsprachenerwerb. Kinder brauchen mehr Zeit, nähere Erklärung und Anweisung, um eine Aufgabe erfüllen zu können.

Kinder mit SSES leiden oft an schlechte visuelle Wahrnehmung, deshalb benötigen sie kürzere Übungen und den Wortschatz in einer übersichtlichen Tabelle. Neuer Lehrstoff muss mehrmals wiederholt werden, mit Hilfe der entsprechenden Materialien (Bilderwörterbuch, Grammatikübersicht u. a.). Zelinková (2006) erwähnt die Hinweise, wie den Fremdspracheerwerb der betroffenen Kinder zu erleichtern:

- verdeutlichen Sie die Aufgabenstellung mit Gesten und Bilder
- sprechen Sie klar und deutlich, vermeiden Sie Fremdwörter
- Ergänzen Sie die gesprochene Sprache schriftlich an die Tafel (Visualisierung), handlungsbegleitendes Sprechen
- sprechen Sie neue Wörter langsam und laut aus
- Karten mit der Stellung des Mundes für eine gute Artikulation zeigen (mundmotorische Übungen)

---

[8] Der Begriff auditive Wahrnehmung ist: „… zentrale Verarbeitung von auditiver Stimuli in Form eines funktionellen Systems mittels den Funktionen der auditiven Aufmerksamkeit, der auditiven Lokalisation, der auditiven Figur-Hintergrund-Unterscheidung, der auditiven Diskriminierung, der auditiven Sequenz und der auditiven Analyse und Synthese“ (Günther in Böhme, 2006, S. 8).

- Durch Relaxation, Spiel, Wettbewerb die Aufmerksamkeit der Schüller erregen
- Lieder singen, ein Wort rhythmisch zu klatschen (einmal pro Silbe), Reimerkennung
- Verwenden Sie sonderpädagogische Computerprogramme im Unterricht – positive Rückmeldung von Erfolgen und eine emotionsfreie Fehlerkorrektur
- Arbeit mit Bilderbüchern, Piktogrammen und Lernpostern zu Wortfeldern, Wortarten (verschiedene Wortarten Farbig unterstreichen)
- Wortbausteine visualisieren (Endungen)
- Satzmuster zur Orientierung bei der Sprachproduktion vorgeben
- Hörtexte visualisieren
- Sprachgedächtnis trainieren (auf Wort-, Satz- und Textebene)

4.2 Förderung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen im Deutschunterricht

Im folgenden Kapitel werden wir uns mit bestimmten Fertigkeiten beschäftigen, die im Fremdsprachenunterricht erworben werden, und mit den daraus entstehenden Schwierigkeiten für Kinder mit SSES. Es müssen insbesondere kommunikationsförderliche Erziehungs- und Unterrichtssituationen hergestellt werden, in den sich Kinder mit ihren Fähigkeiten als kompetent erleben, um ihre Motivation zum Weiterentwicklung zu erwecken. Die Lehrer sollten sich an die einzelnen sprachlichen Ebenen als Förderschwerpunkte des Unterrichts anlehnen. Schönauer-Schneider (2009) spricht von den so genannten Bausteinen des sprachheilpädagogischen Unterrichts. Darin umfasst sie diese Aspekte: Redefluss, Stimme, Aussprache, Grammatik, Kommunikation, Pragmatik, Wortschatz, Sprachverständnis und Schriftsprache.

Sächsisches Staatsministerium für Kultur erwähnt in seinem Handbuch[9] für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen folgende Hinweise für den Unterricht in allen Fächern:

- Unterrichtsablauf strukturieren und visualisieren

[9]https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25461. Zugriff am 6. 11. 2017

- Verständnis durch Rückfragen absichern, Alternativfragen stellen
- Texte und Arbeitsblätter übersichtlich und klar gestalten
- Wortschatzaufbau unterstützen (Wortfelder, Begriffe umschreiben)
- Sprache mit Bewegungen und Handlung verbinden
- alle Wahrnehmungsbereiche fördern.

Böhme (2006) führt allgemeine Prinzipien, die im Unterricht von sprachentwicklungs-sauffälligen Kindern beachtet sollten:

- Stunde individuell planen und durchführen
- Aufmerksamkeitsfähigkeit, sprachliche Lernvermögen, Wahrnehmungsleistungen berücksichtigen
- Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbstbelohnung fördern.

4.2.1 Wortschatz

Neben den vier Fertigkeiten - Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen und Grammatik ist der Wortschatz der elementare Bestandteil, ohne den eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist.

Kinder mit dem Förderbedarf Sprache beherrschen eingeschränkten Wortschatz und haben im Umgang mit Bedeutungen erhebliche Schwierigkeiten. Die richtige Zuordnung der Wortform zum Wortinhalt bereitet ihnen riesige Probleme. Wegen Wortfindungsstörungen drücken sich nicht flüssig in Satzbrocken aus (Weigl, 2002).

Die betroffenen Schüler verfügen über niedrige verbale Gedächtnisleistungen. Das verursacht, dass sie die fremde Sprache radebrechen sowie die neue Vokabeln verballhornen. Daneben haben Kinder im Deutschunterricht Schwierigkeiten, ein Substantiv zusammen mit dem bestimmten Artikel im Gedächtnis zu behalten. Janíková und Bartoňová (2003) empfehlen die sogenannte multisensorische Lerntheorie, wenn mehrere Sinne parallel angesprochen werden. Weiter sprechen sie von entsprechenden Maßnahmen, die der Lehrer im Unterricht berücksichtigen sollte.

- Prinzip der Anschaulichkeit (Fotos, realistische Bilder)

- Die neu gelernten Wörter mit Erfahrungen verbinden, Verbindungen und Beziehungen zwischen Wörtern herstellen
- Motivationselemente wie Lieder, Spiele anwenden – je lustiger die Aktivität ist, desto einfacher wird es sich den Lernstoff zu merken (Wortspiele)
- Regelmäßig und kurzzeitig wiederholen
- Mündliche Prüfungen bevorzugen
- Zum Erlernen des richtigen Artikels, Gliederung der Wortarten, farbige Differenzierung benutzen.

Die Sprache der Lehrkraft stellt ein bedeutsames Instrument bei der Vermittlung der Unterrichtinhalte. Seine Aussprache besonders wichtig ist, da er als sprachliches Vorbild hingenommen wird. Der Lehrer sollte Veränderungen der Stimmlage, der Lautstärke, der Sprechmelodie und der Betonung benutzen.

Störungen des sprachlichen Lauterwerbs (Dyslalie), wenn einzelne Laute oder Lautverbindungen nicht korrekt artikuliert werden, bereiten den Betroffenen Probleme mit Aussprache, Akzent und Intonation. Daneben enthält deutsche Sprache viele schwierige zusammengesetzte Wörter. Der Lehrer stimuliert Kinder auf der phonologisch-phonetischen Ebene durch die Schulung der auditiven Wahrnehmung (Wörter in Silben zergliedern, Reime bilden, Laute unterscheiden und erkennen innerhalb eines Wortes), Janíková (2003).

4.2.2 Grammatik

„Die meisten Kinder erwerben die wesentlichen grammatischen Strukturen ihrer Muttersprache bis zum Alter von etwa vier Jahren. Grammatik wird von Kindern erworben in dem sie allgemeine informationsverarbeitende Prozesse und die Sprache der Umwelt nutzen. Die Wortschatz- und Grammatikentwicklung wird als voneinander abhängig gesehen.“ (Schöler, 2007, S. 30)

SSES-Schüler haben zahlreiche Beeinträchtigungen auf der grammatischen Ebene. Sprachentwicklungsstörungen können sich später auch beim Fremdsprachenerwerb auswirken. Kinder lassen Funktionswörtern aus, haben Schwierigkeiten bei Verwendung von Subjekt-Verb Kongruenz und Deklination. Grammatische Regeln zu kennen benötigen Kinder

nicht nur für Sprechen und Schreiben, sondern auch zum Verstehen. Janíková (2003) führt Hinweise für die erfolgreiche Aneignung des Lernstoffes ein:

- grammatische Regeln übersichtlich und verständlich zu formulieren – Prinzip der Anschaulichkeit (Musterbildung)
- erst die Beispiele, dann die daraus abgeleitete Regel und zuletzt die Übung zu präsentieren
- die Verwendung der Zielformen in unterschiedlichen Kontexten zu vermitteln
- Sprachspiele anzuwenden, die körperliche Bewegungen einschließen (neue Regeln direkt oder in Verbindung mit einer Handlung präsentieren), Satzbauspiele
- Arbeitsblätter den sonderpädagogischen Förderbedarf anzupassen
- Verwendung direkter Rede (Böhme, 2006)

Hermann-Röttgen (1997) appelliert an die Förderung dieser Auffälligkeiten:

- Gebrauch von Oberbegriffen zu unterstützen
- Logische Bildreihen zu erkennen und als Sequenzen zu ordnen
- Kurze Geschichten nachzuerzählen
- Verständnis und der korrekte Gebrauch von Präpositionen mit Bildern zu ergänzen.

4.2.3 Leseverstehen

Schwäche im Erlernen des Lesens in der Muttersprache, trifft auch mit Sprachstörungen (Dysgrammatismus, Wortfindungsstörungen) mit, was auch die Leistungen im Fremdsprachenerwerb bedingt. Dieses Defizit geht oft mit Schreibstörungen zusammen einher. Leseschwäche ist durch auditive und visuelle Perzeptionsstörungen und Konzentrationsstörungen kompliziert. Daneben auch das gestörte sprachliche Kurzzeitgedächtnis kompliziert Leistungen im Lesen. Typische Symptome eine Lesestörung sind:

- Schwäche in der Zerlegung des gehörten Wortklangbildes in die einzelnen Buchstaben
- Auslassungsfehler

- Verwechslungen von sich spiegelbildlich unterscheidenden Buchstaben (q-p, b-d, u-n), Vertauschung von Buchstaben (z. B. Bort statt Brot), (Wirth, 2000).

Systematische Lesestrategien stellen hier eine große Hilfe dar. Häfele (2010) empfehlt Verwendung von Farben, Bildern und Symbolen, um grammatische Bedeutung (Wortendungen, Buchstaben) zu bezeichnen. SSES- Betroffene merken sich über Verbindung von Text und Bild besser als über die isolierte Lesung.

Wirth (2000) und Janíková (2003) stellen spezielle Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Schülern mit Lesestörungen dar:

- Training der visuellen Wahrnehmung (analytisch-synthetische Übungen)
- Training der auditiven Wahrnehmung (Identifizierung der Laute, Phonem-Buchstaben Zuordnung)
- Gliederungsaufgaben - Satz in Wörter, Wort in Silben, Wort in Laute und Buchstaben zu gliedern, mit Buchstabenkärtchen zu arbeiten
- Texte zu verarbeiten
- Wörter zu unterstreichen, die unbekannt sind
- Materialen den Lesensinteressen der Kinder zu berücksichtigen
- Leseaufgaben überschaubar zu machen
- Zu Texten Texthinweisen Bilder zu malen
- Den Inhalt eines Textes vorzuspielen

4.2.4 Hörverstehen

Die Fähigkeit Hörverstehen ist ein aktiver mentaler Prozess und eine der wichtigsten kommunikativen Kompetenzen, die aus zwei Teilfertigkeiten besteht: der Hörwahrnehmung und dem Hörverstehen. Im Rahmen der Hörwahrnehmung diskriminiert der Hörer Phoneme, Morpheme, Wörter, Wortklassen, Sätze und andere akustische Merkmale. Beim Hörverstehen geht es darum, den Sinn von Äußerungen zu erfassen (Nieweler, 2009).

„Die Hörwahrnehmung ist ein wichtiger Faktor im Fremdsprachenunterricht, denn nur durch aufmerksames Hören können die Laute der fremden Sprache richtig aufgenommen, verarbeitet und produziert werden.“ (Schmitz, 2012, S. 30).

Die Entwicklung der lautlichen und sprachrhythmischen Wahrnehmung muss als Grundvoraussetzung für den Spracherwerb vor allem bei den SSES- Kindern unterstützt werden (Häfele, 2010).

Förderung des Hörverstehens:

- Ruhige Arbeitsatmosphäre, Störgeräusche zu vermeiden
- Ein klar gegliedertes und moduliertes Sprechen von Lehrkräfte
- Klare und kurze Sätze zu verwenden
- Visuelle Hilfe den Zuhörern zu geben
- Regelmäßig zu kontrollieren, was verstanden wurde
- Rhythmisch-dynamische Bewegungsspiele, Lieder singen (leichtere Artikulation), Reime und Rhythmen (klatschen und stampfen) im Unterricht einzusetzen
- Hörtexte visuell zu unterstützen (Schmitz, 2012, Neubert, 2014).

II PRAKTISCHER TEIL

5 LEHRMATERIALIEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE MIT SSES-KINDERN

Das Ziel der folgenden Abteilung soll es sein, Lehrmaterialien für Deutschlehrer zu erstellen, die im Rahmen der Inklusion die Schüler mit dem Förderbedarf Sprache lehren. Die Autorin hofft, dass diese Aktivitäten für Lehrkräfte inspirativ werden. Sie ist bei Bearbeitung der Arbeit aus persönlichen Erfahrungen ausgegangen, die sie dank ihrer Beschäftigung in der Ambulanz der klinischen Logopädie gewonnen hat.

Die Materialien verstehen sich als Ergänzung zu sprachfördernden Übungen, die in der Stunde eingesetzt werden. Lehrmaterialien sind für die Anfänger in Deutsch als Fremdsprache an der Grundschule bestimmt.

Bei der Ausarbeitung von Materialien wurden die Publikationen *Němčina pro nejmenší* (Pavlíková, 2003), *Deutsch: učebnice němčiny pro ZŠ* (Vaňková, 2011), Bilder von den therapeutischen Materialien *VYKUK* (Richtrová et al., 2014), *Mluv se mnou* (Slezáková, 2014) und der Lernkärtchen aus dem Intenet-Geschäft Obrázková škola[10] verwendet. Alle diese Hilfsmittel sind für die betroffenen Kinder geeignet.

Lehrmaterialien sind nach fördernden Teilleistungen zusammengestellt. Einzelne Arbeitsblätter sind an den oberen rechten Seiten mit bestimmten Abkürzungen bezeichnet, die in den Übungen gefördert und unterstützt werden (siehe Tabelle Nr. 8).

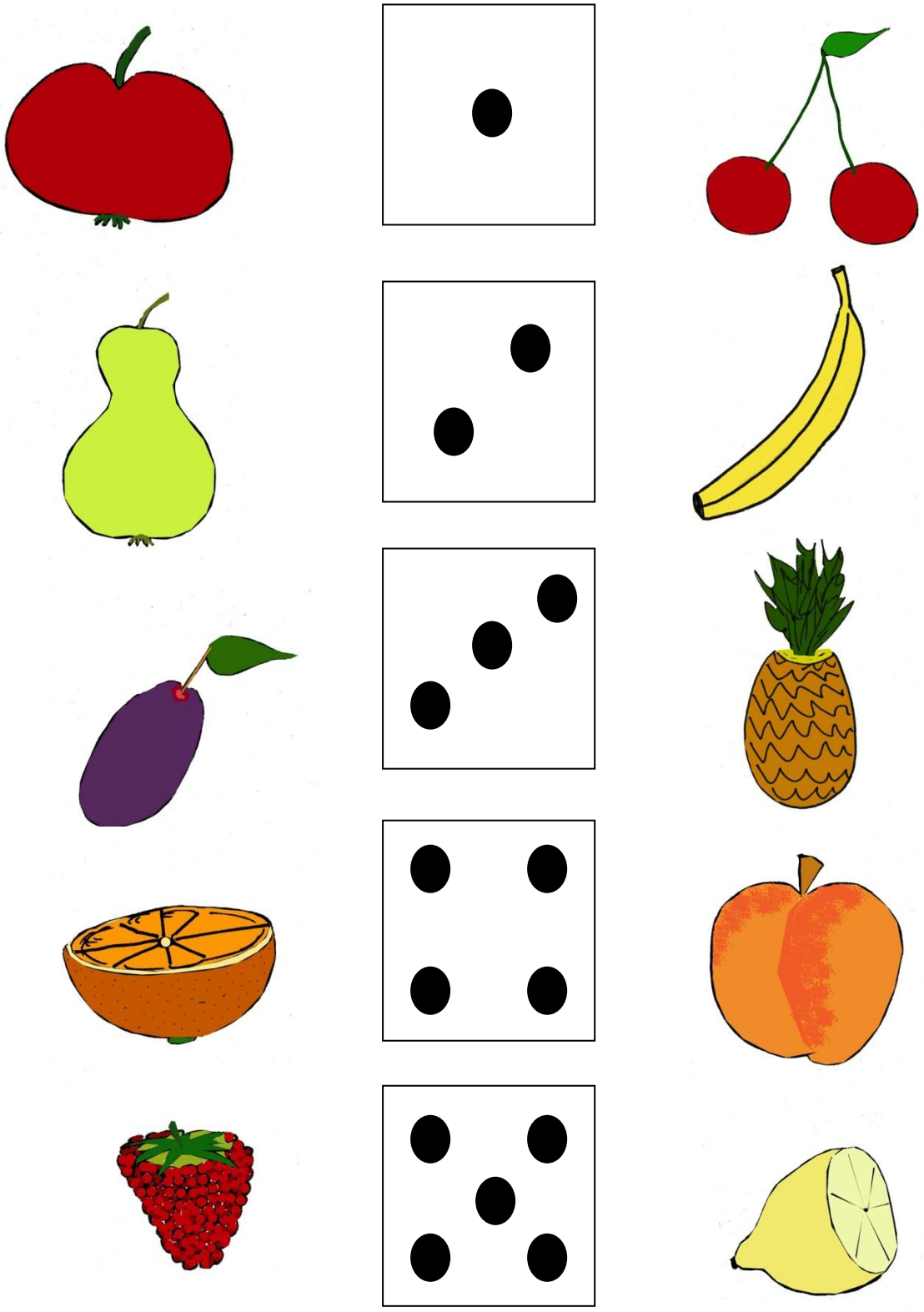
Satzaufbau	**SA**
Wortschatzaufbau	**WA**
visuelle Wahrnehmung	**v-W**
auditive Wahrnehmung	**a-W**
Lesefähigkeit	**L**
Kalkulie	**K**

Tabelle 7 *Fördernde Teilleistungen*

[10] http://www.obrazkova-skola.cz/logopedicke-pomucky. Zugriff am 10. 11. 2017

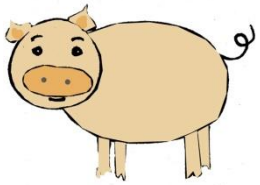
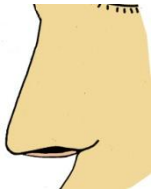
WA	a-W	K

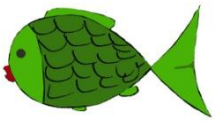
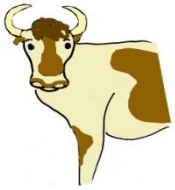
Wie oft musst du klatschen? Verbinde die Punkte mit dem richtigen Bild.

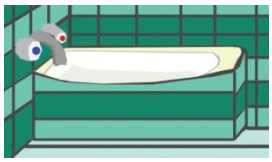


WA	a-W

Welche Wörter reimen sich? Ergänze die leeren Fenster.

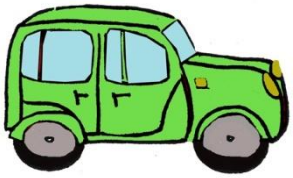
			

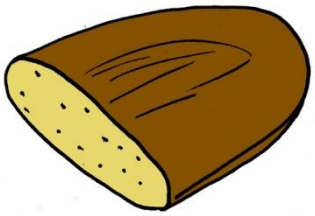


WA	a-W

Was hörst du am Anfang? Kreuze den bestimmten Buchstaben.

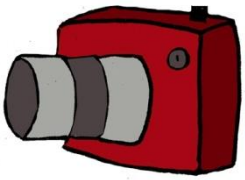


U A T

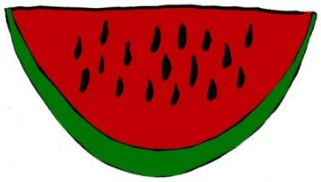


B O R

E M A



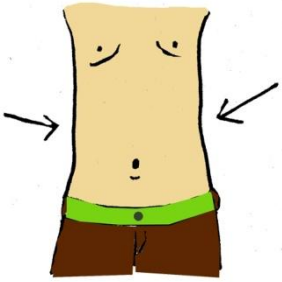
F O R



L E M

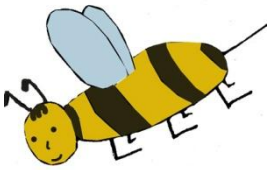
WA	PB

Erkenne ähnliche Laute im Wort.



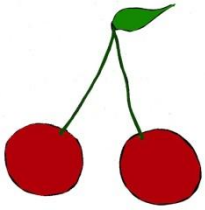
CH	H

A	Ä



B	P

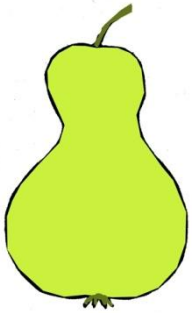
SCH	CH



SCH	CH

D	G

P	B



D	B

W	B

WA	PB

Identifiziere die richtige Position des Lautes im Wort mit dem Punkt.

U

	●		

R

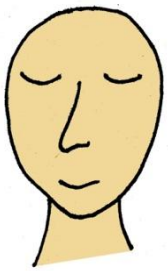
M

Z

I

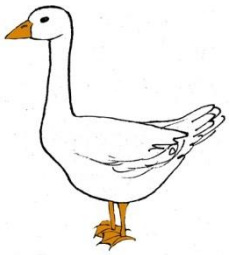
T

O



L

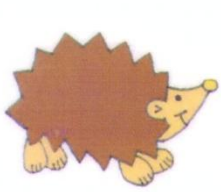
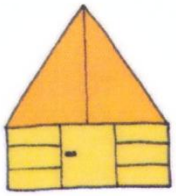
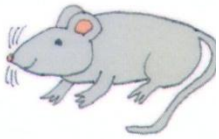
G

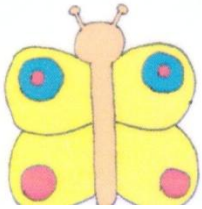
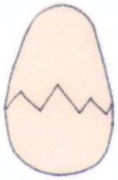


WA	L

Erkenne das richtige Wort.

Ordne die Buchstaben und suche das passende Bild.

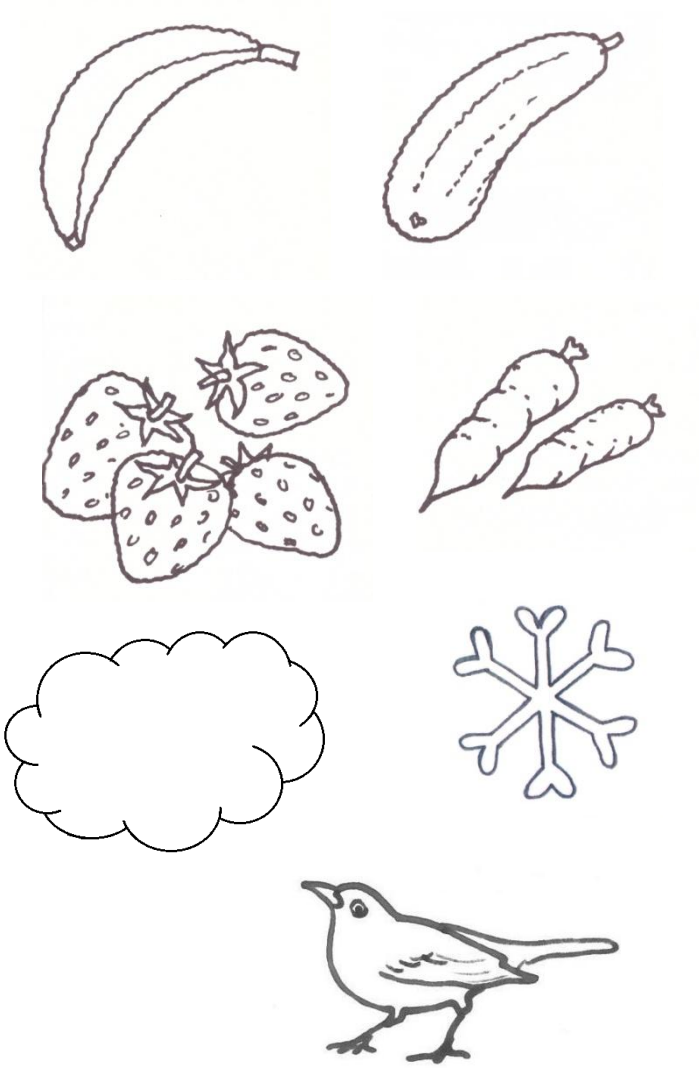
M	S	U	A
			

L	B	U	M	E
				

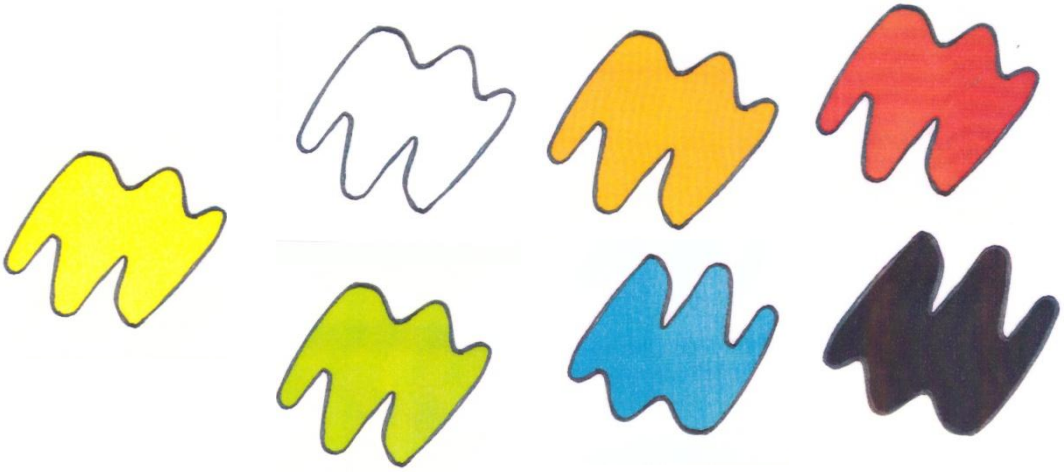
N	K	I	D

WA	v-W

Verbinde das passende Wort mit dem Bild und mit entsprechendem farbigem Fleck.

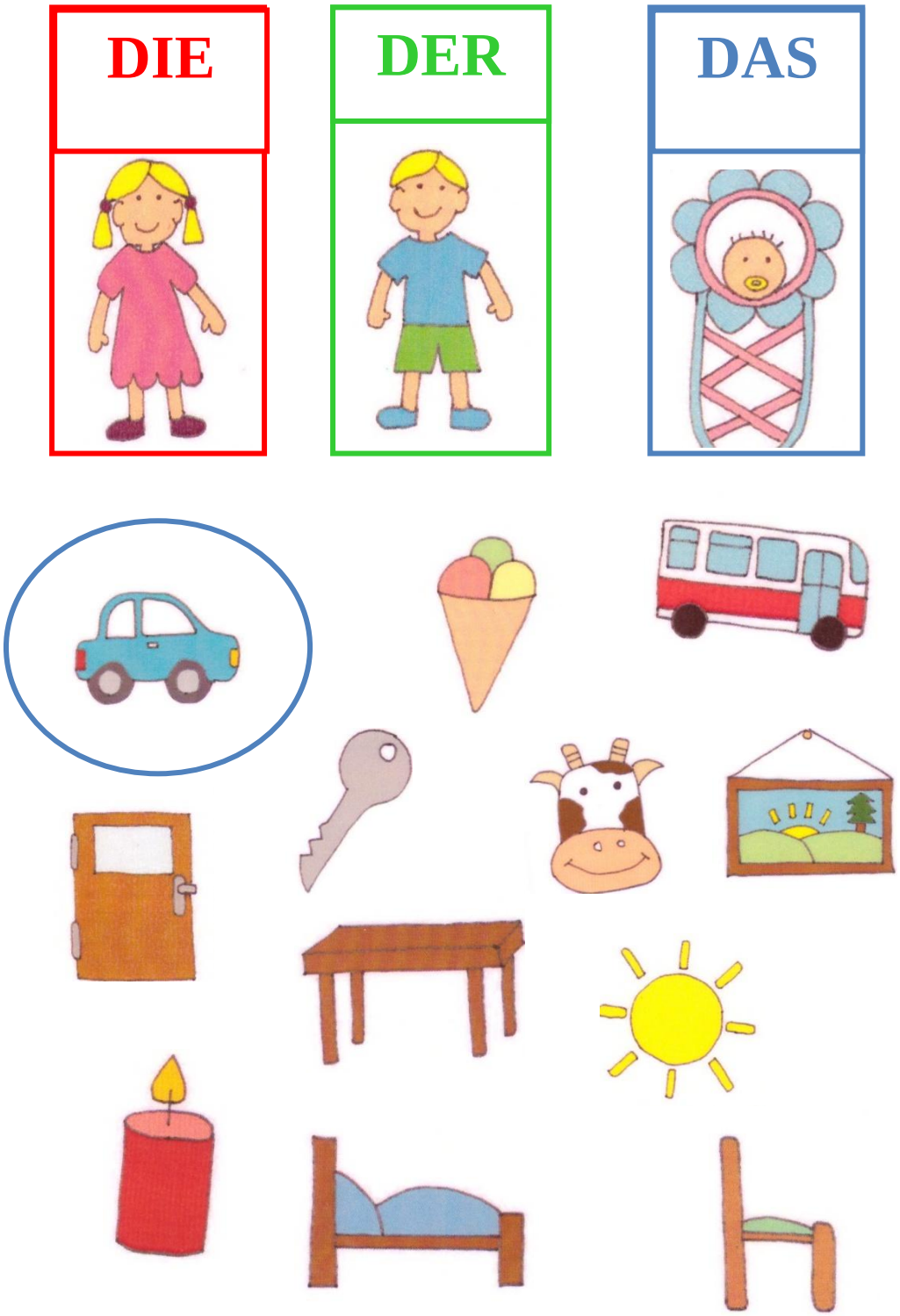


gelb
schwarz
weiß
grün
blau
rot
orange



G	v-W

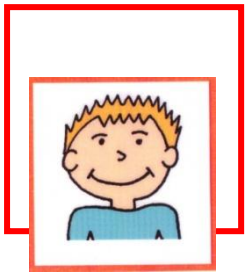
Kreise entsprechende Bilder mit der Farbe ein, die zum bestimmten Artikel gehören.

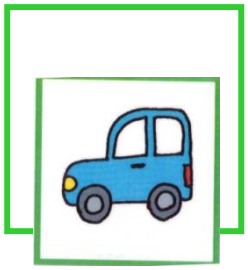


v-W	WA	L	G	SA

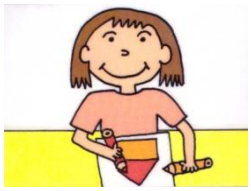
Bilde die Sätze mit Hilfe des farbigen Rähmchens.

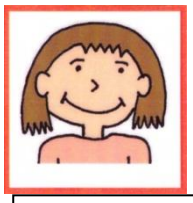
Subjekt – Verbum – Objekt



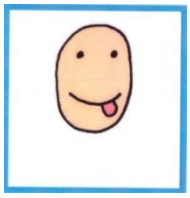


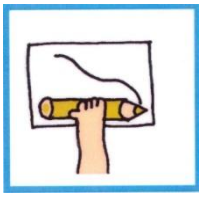
Der Junge | wäscht | das Auto.





Die Maus | Das Mädchen





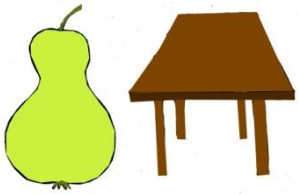
schleckt | malt | spielt | schneidet

Gitarre | das Haus | Eis | das Brot

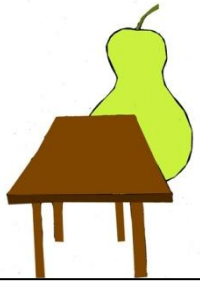
v-W	WA	L	G	SA

Ergänze die entsprechende Präposition.

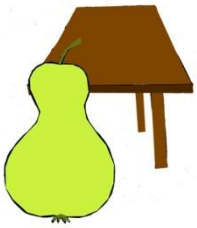
HINTER – ÜBER – VOR – AUF – UNTER – NEBEN



Die Birne ist _____dem Tisch.

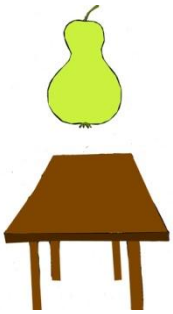


Die Birne ist _____dem Tisch.

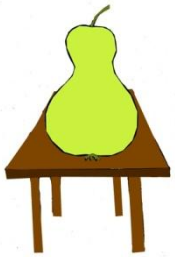


Die Birne ist _____dem Tisch.

Die Birne ist _____dem Tisch.



Die Birne ist _____dem Tisch.



Die Birne ist _____dem Tisch.

v-W	WA	L	G	SA

Ergänze die Sätze mit der richtigen Präposition.

Die Katze ist _____ dem Stuhl.

Der Hund ist _____ dem Baum.

Die Maus ist _____ dem Topf.

Der Vögel ist _____ dem Blatt.

Die Maus ist _____ dem Schrank.

Die Katze ist _____ dem Korb.

v-W	WA	L	G	SA

Was geben uns die Tiere?

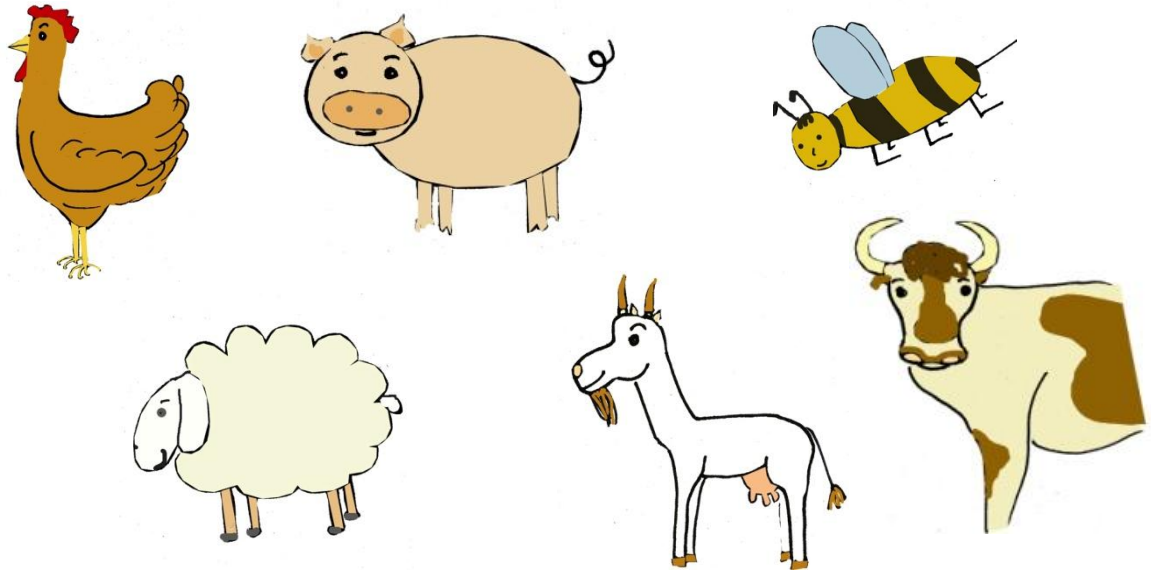
Die Kuh gibt uns _____.

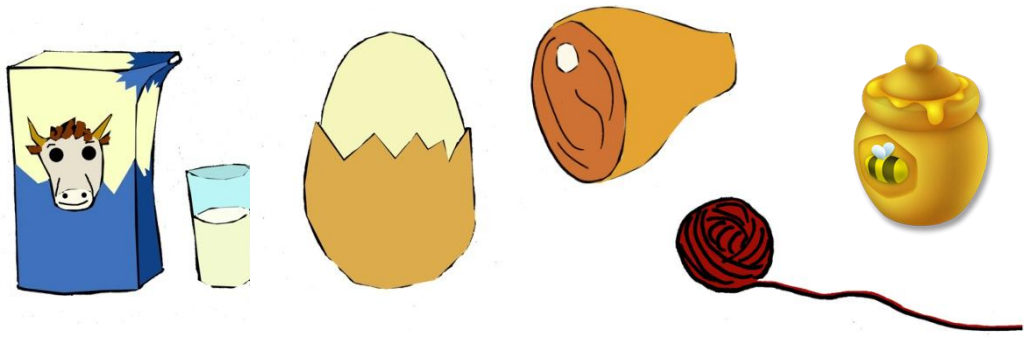
Das Schaff gibt uns _____.

Das Huhn gibt uns _____.

Das Schaff gibt uns _____.

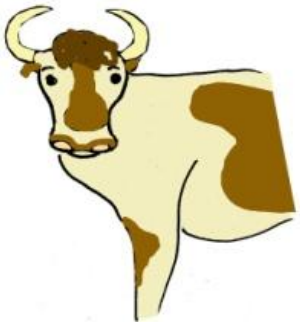
Die Biene gibt uns _____.



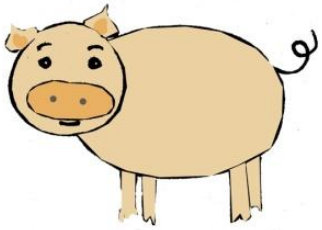


WA	a-W

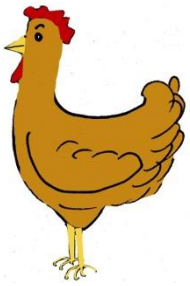
Wie beginnt das Wort? Kreise die richtigen Anfangslaute ein.



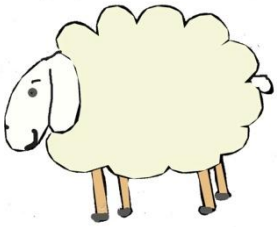
K	G



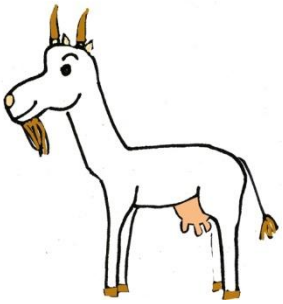
S	Sch



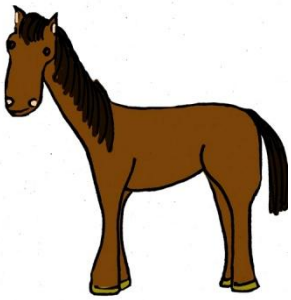
Hu	Ho



Sch	S

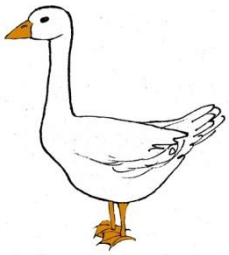


S	Z



F	Pf

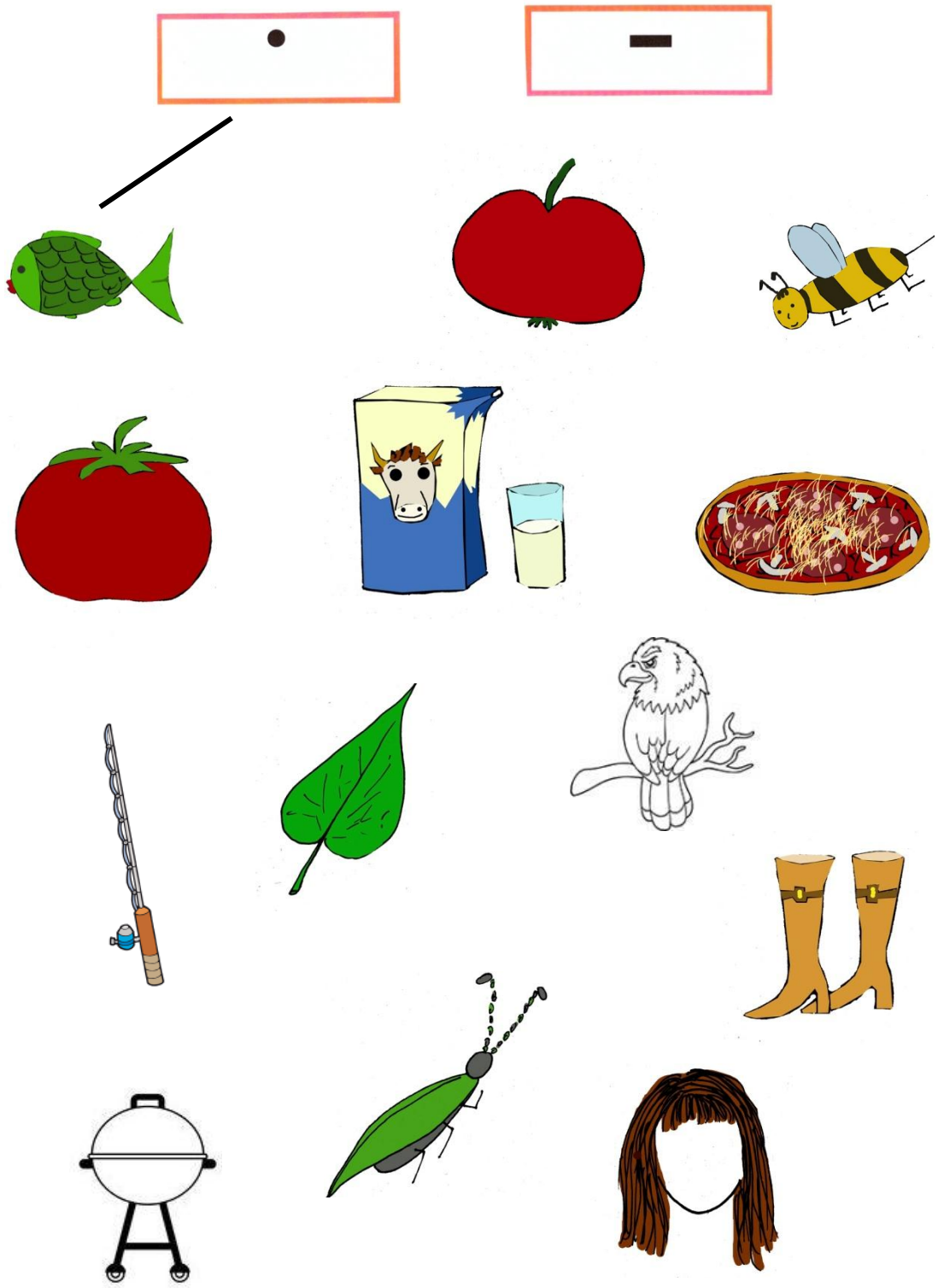
Tr	Dr



G	K

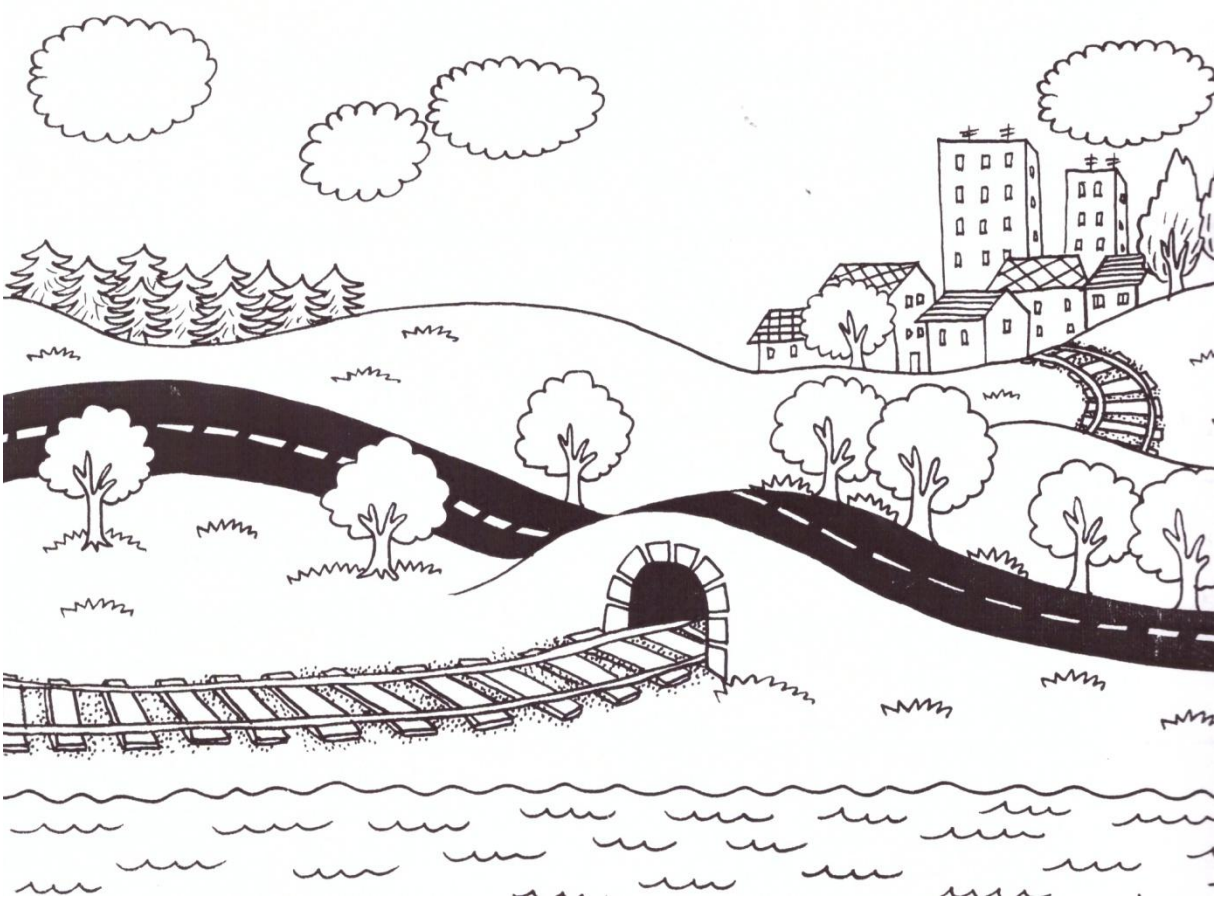
WA	a-W

Höre aufmerksam zu und versuche herauszuhören, welches Wort langes oder kurzes **I** /**A** enthält.

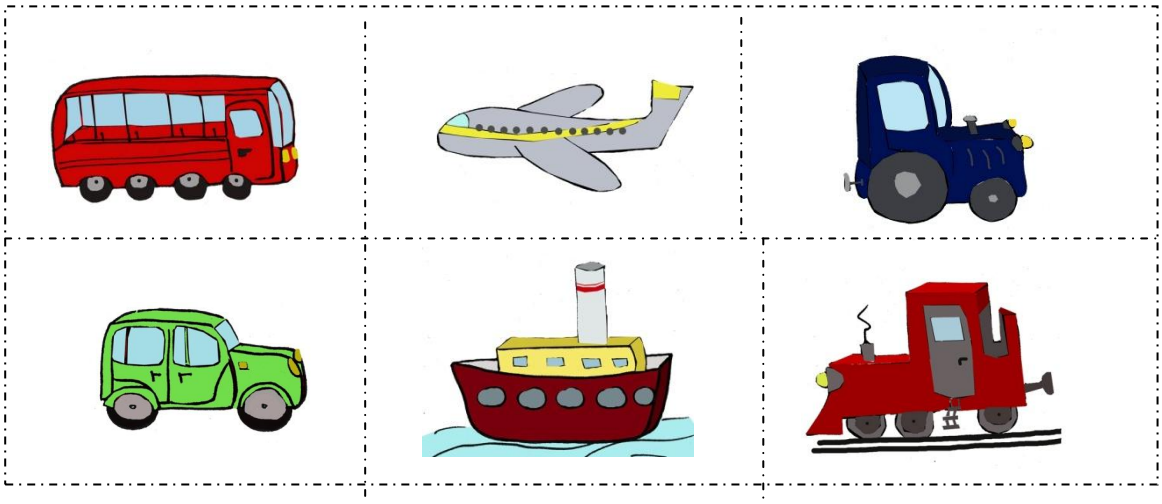


v-W	WA	L	G	SA

Schneide die Kärtchen aus und lege die Verkehrsmittel auf die richtige Stelle.



Der Bus fährt auf der Straße. Das Flugzeug fliegt über die Wolken. Der Traktor fährt über die Wiese. Das Auto fährt auf der Straße. Das Schiff fährt auf dem Fluss. Der Zug fährt auf den Schienen.

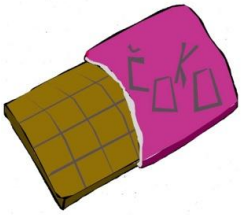


v-W	WA

Bilde Gegensätze zu folgenden Wörtern.

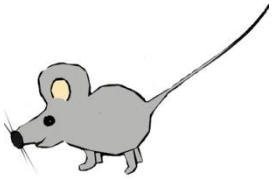
KA LT

JU



NELL

GR

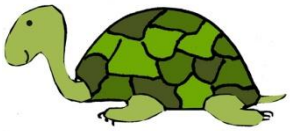


ER

RIG

SCH

Oβ



TRAU

SAU

NG

6 DIE EINLEITUNG ZUR FORSCHUNG

Im Mittelpunkt dieser Forschung steht die Frage, ob die inklusive Tendenzen des tschechischen Schulwesens positiv von Pädagogen wahrgenommen werden. Aufgrund der Tatsache, dass Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit Beginn des Schuljahres 2016/2017 in allgemeinen Schulen ausgebildet werden, können wir schon die Beurteilungen des schulischen Geschehens von Lehrern erhalten. Die Untersuchung wurde in der zweiten Hälfte des Schuljahres durchgeführt. Die Autorin der Arbeit ist als Logopäde im Rahmen des Gesundheitswesens beschäftigt, deshalb wurden in unserer Forschung nur Schulen mit logopädischen Klassen angesprochen.

6.1 Fragestellung und methodisches Vorgehen (Datenerhebung)

Die Untersuchung wurde durch eine quantitative Forschung dargestellt. Raithel (2006, S. 8) konstatiert: „Einer quantitative orientierten Forschung geht es vor allem darum, Hypothesen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen an der Realität zu überprüfen.“

Für die vorliegende Arbeit - die Bearbeitung der Fragestellungen und Forschungsziele - erscheint es sinnvoll, eine Methode des Fragebogens für die Datenerhebung zu nutzen. Eine Befragung ist die am häufigsten eingesetzte Methode zur pädagogischen Datenerhebung. Porst (2014) erläutert, dass der Fragebogen eine theoretisch begründete Auswahl von Fragen ist, mit denen wir die zugrundeliegende theoretisch definierte Erkenntnissinteresse anhand der mit dem Fragebogen zu gewinnenden Daten empirisch zu prüfen versuchen.

In dem zusammengesetzten Fragebogen wurden die Pädagogen aus dem tschechischen Bezirk Zlin befragt. Unsere Absicht war, nur diejenigen Schulen anzufragen, wo sich logopädische Klassen an den Primarstufen der Grundschulen befinden. Es handelte sich hierbei um sechs Schulen, die dem festgesetzten Kriterium im Rahmen des Bezirks Zlin entsprechen. Teilgenommen haben 32 Lehrer von den in nachstehender Tabelle genannten Schulen (siehe Tab. Nr. 6).

Schule	Primarstufe der Grundschule
Grundschule Slovenská, Zlín	erste und zweite Klasse
Grundschule TGM, Uherské Hradiště	erste Klasse
Grunschule Novosady, Holešov	erste Klasse
Grundschule Zachar, Kroměříž	erste Klasse
Grundschule Bratrství, Bystřice pod Hostýnem	erste Klasse
Grundschule Luh, Vsetín	erste Klasse

Tabelle 8 *Beteiligte Schulen aus dem Bezirk Zlin*

6.2 Das Ziel der Forschung

Ziel unserer Arbeit war, die Problematik der Fremdsprachenbildung der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf nahezubringen. Die Untersuchungsergebnisse sollen uns zeigen, inwiefern die begonnene Umsetzung der Inklusion von den Lehrern wahrgenommen ist. Um ein aktuelles Meinungsbild unter den Lehrkräften an Allgemeinbildenden Grundschulen zu ermitteln, führten wir die Erhebung Mithilfe einer online-basierten Befragung durch.

Wir stellen die Hypothese auf, und zwar, ob Pädagogen für die Inklusion genügend ausgebildet sind.

Es wurde untersucht, ob eine Zusammenarbeit von Schulen und Förderzentren ausreichend ist. Die Autorin vertritt auch die Ansicht, dass Kinder mit Sprech- /Sprachstörungen niedriges Leistungsniveau in Fremdsprachenunterricht aufweisen.

6.3 Die Struktur des Fragebogens

Die bezirkweite Untersuchung unter Lehrern wurde durch Stellung von 16 Fragen des online-basierten Fragebogens[11] (abgeschlossenen und offenen) durchgeführt. Die Teilnehmer wurden bereits im Vorwort über das Thema informiert.

Die Fragen lauteten folgendermaßen:

1. Seit wann arbeiten sie in der Grundschule?
2. Wurden Sie an der Universität für Sonderpädagogik ausgebildet?
3. Betrachten Sie das tschechische Schulsystem als vorbereitet auf die Inklusion?
4. Was spricht für/gegen eine gemeinsame Unterrichtung von allen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?
5. Unterrichten Sie Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf? Falls ja, welche Störungen sind am häufigsten bei den Schülern anzutreffen?
6. Hatten Sie eine Möglichkeit zum Fortbildung, um sich auf die Inklusion vorzubereiteten?
7. Würden Sie es willkommen, mehrere Fortbildungsmöglichkeiten zu haben?
8. Unterstützen Sie die entsprechende Förderzentren bei der Koordination der Inklusion an der Schule?
9. Ist diese Unterstützung genügend?
10. Welche Fremdsprache unterrichten Sie?
11. Mit welchen Lehrbüchern arbeiten Sie im Fremdsprachenunterricht?
12. Sind diese Lehrbücher auch für Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf geeignet?
13. Müssen Sie spezielle Arbeitsblätter für die betroffenen Kinder für den Unterricht erstellen?
14. Verfügen Sie über genügende sonderpädagogische Unterrichtmaterialien?

---

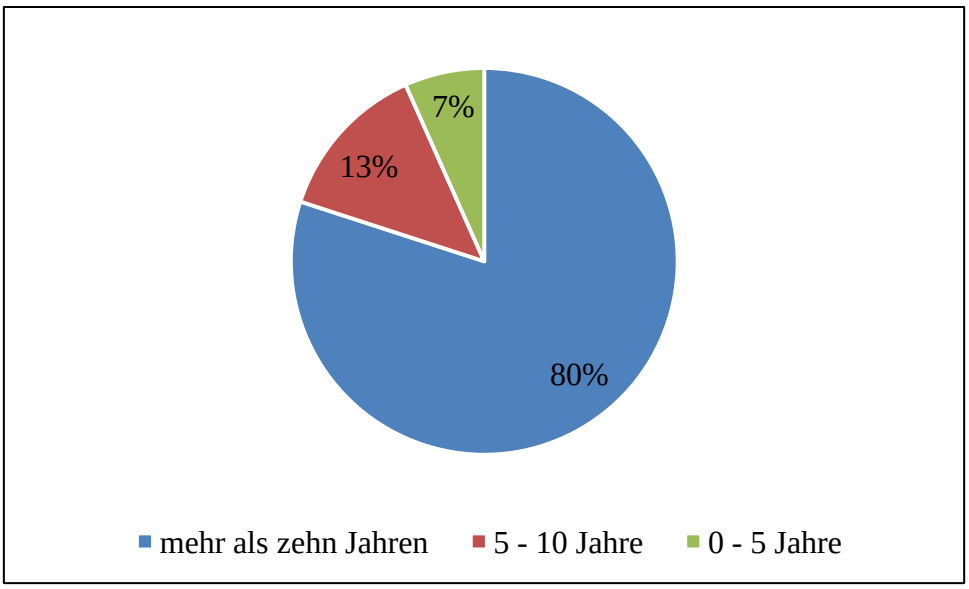
[11] Siehe Anlage Nr. 1

15. Fall sie Schüler mit Sprech-/Sprachstörungen unterrichten, erreichen sie schlechtere Leistungen im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu anderen Kindern?
16. Welche fremdsprachlichen Fertigkeiten sind bei diesen Kindern am meisten betroffen?

6.3.1 Auswertung einzelner Fragen

1. Grundschulpraxis der Lehrer

Im Rahmen der Untersuchung wurden insgesamt 32 Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, an denen sich logopädische Klassen befinden, in Bezirk Zlin befragt. Wie die Ergebnisse im Schaubild zeigen (Siehe Graph Nr. 1), 80% der Lehrkräfte haben mehr als zehnjährige Grundschulpraxis. Es ist zu vermuten, dass sie schon erfahrene Pädagogen sind.

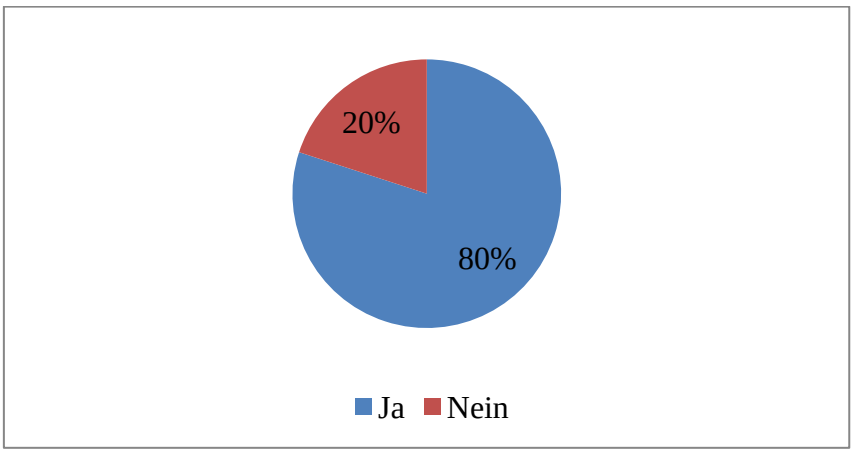


Graph 1 *Grundschulpraxis der befragten Lehrer*

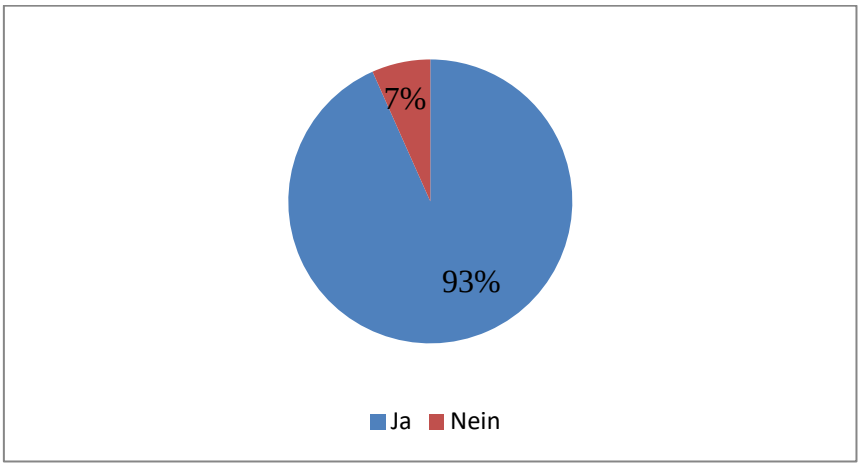
2. Sonderpädagogische Ausbildung der Lehrer

Praktisch fast alle Lehrer (80%) sind für Sonderpädagogik ausgebildet. Damit ist aber nicht bewiesen, dass sie genügende Vorbereitung auf die Arbeit mit inklusiven Klassen haben. Anhand der nächsten Frage wurde von Lehrern verdeutlicht, dass sie eine Fortbildungs-

möglichkeit mit 93% als erforderlich für eine erfolgreiche Inklusion bewerten. Die Bereitschaft von Pädagogen ist maßgeblich. Zu oft geht gemeinsames Lernen wegen unzureichender Inklusionskompetenzen und -erfahrungen im Lehrerkollegium schief.



Graph 2 *Sonderpädagogische Ausbildung der Lehrer*



Graph 3 *Fortbildungsbedarf der Lehrer*

3. Vorbereitung des Schulsystems auf die Inklusion

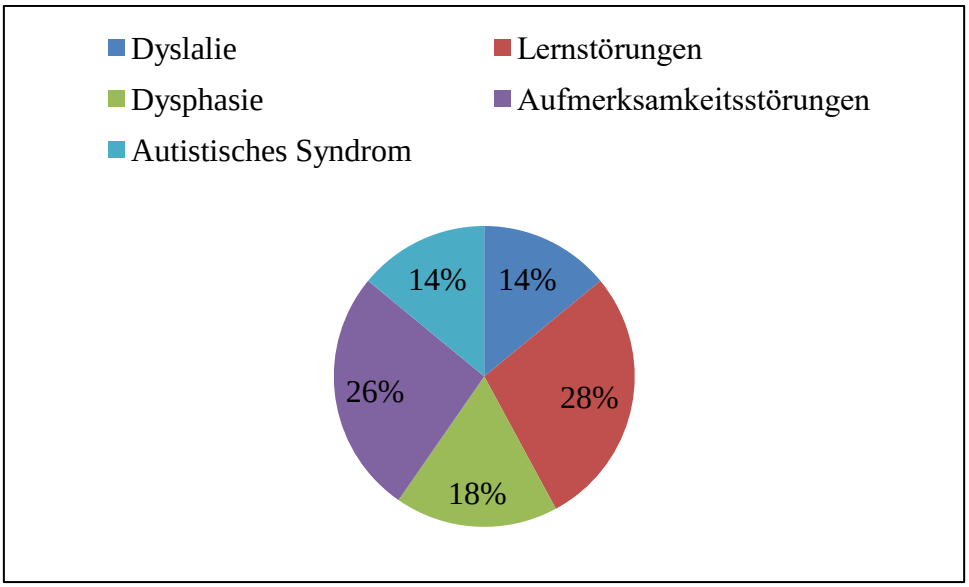
Im Zuge der Schulgesetznovelle 27/2016 sollen Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf grundsätzlich das Recht haben, gemeinsam mit anderen Kindern an einer allgemeinen Schule unterrichtet zu werden. Die Mehrheit der Befragten hält es für negativ, dass die benachteiligten Schüler in Regelschulen ausgebildet werden. Am häufigsten genannt wer-

den die Gegenargumente als: Mangel an Zeit für eine individuelle Förderung bei zahlreichen Klassen (Größe der Schulklassen), Inklusion bringt eine Benachteiligung für beide Seiten des Schulprozesses (Benachteiligung nicht behinderter Schüler durch Inklusion). Eine Zahl von Lehrern führt an, dass das Nutzen einer gemeinsamen Ausbildung hängt von der Art und Schwere der Behinderung ab und sowie einige Respondenten wiesen auf das bisherige hohe Niveau der Förderschulen hin. Nur eine Minderheit äußert gemischte Gefühle über das Thema Inklusion. Diejenigen halten die Idee der inklusiven Erziehung für sinnvoll, aber die Realität ist wirklich anders.

4. Die Häufigkeit eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

Aus diesem Graph (Siehe Graph Nr. 4) kann man ablesen, dass sonderpädagogische Förderbedarfe zu den Förderschwerpunkten Lernen und Aufmerksamkeit im Vordergrund stehen.

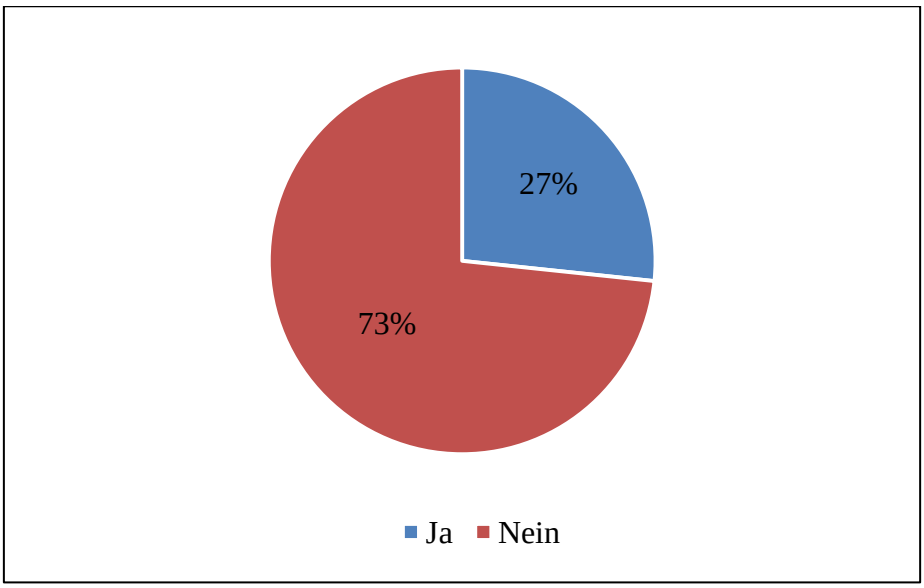
Die befragten Lehrer erwähnten noch weitere Beeinträchtigungen von Kindern wie z. B. Sprech-/Sprachstörungen und autistisches Syndrom, mit denen sie in Kontakt kommen.



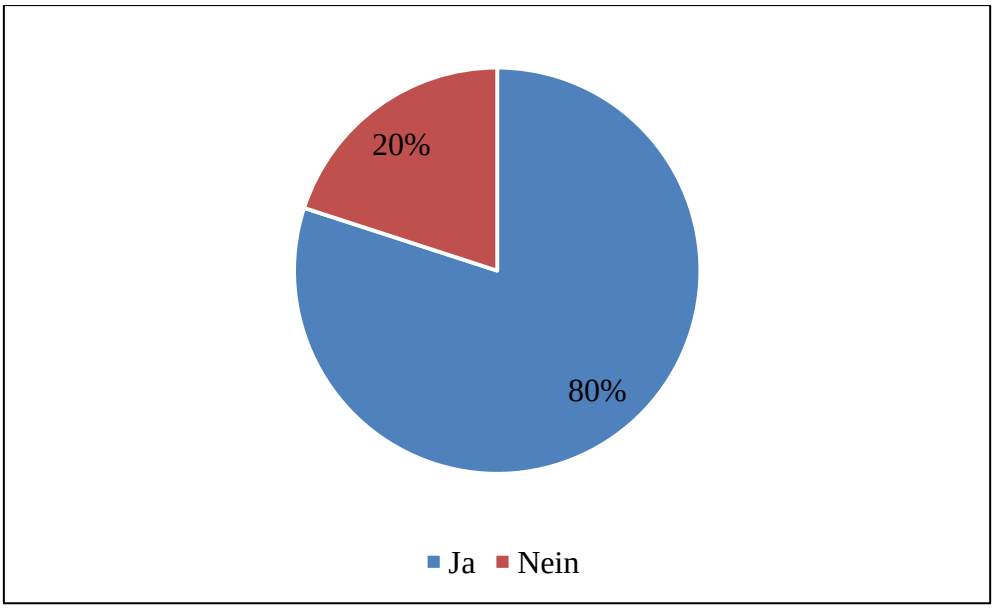
Graph 4 *Häufigkeit der Förderschwerpunkten*

5. Zusammenarbeit von Schule und entsprechender Institutionen

Die überwältigende Mehrheit der teilgenommenen Lehrer (73%) in Bezirk Zlin ist der Auffassung, dass die Zusammenarbeit der Schule und begleitenden Förderzentren mangelhaft ist. Der Graph Nr. 5 zeigt jedoch ganz deutlich, dass nahezu alle Lehrer sich an die entsprechenden Institutionen wenden, wenn sie Schwierigkeiten bei Bildung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben.



Graph 5 *Bedarf an eine Zusammenarbeit zwischen den Förderzentren und den Lehrern*

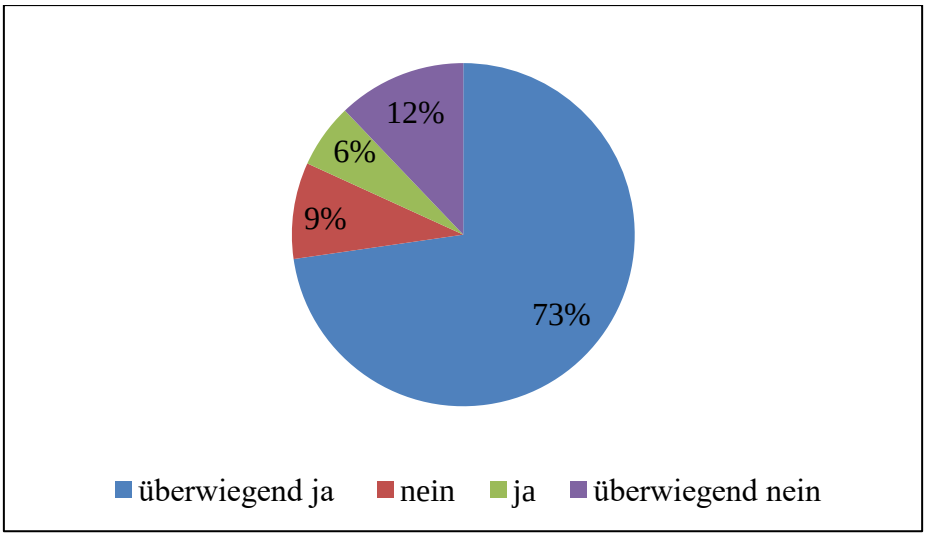


Graph 6 *Erfüllung des Unterstützungsbedarfs*

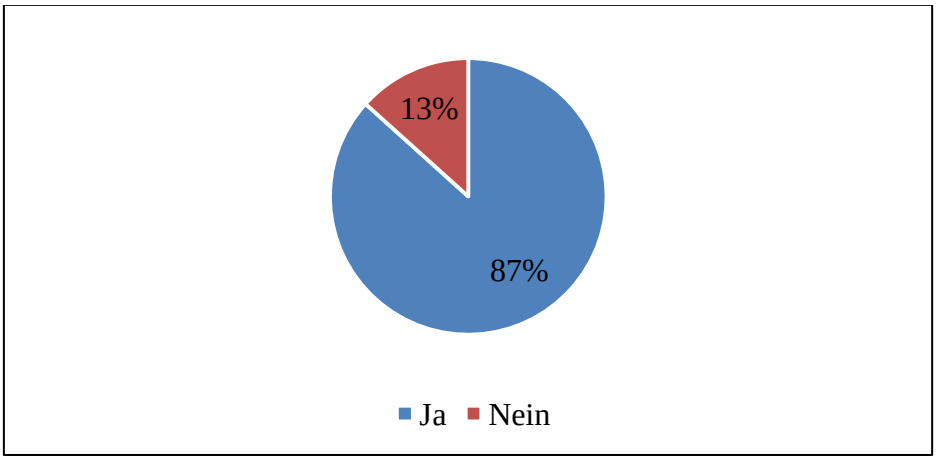
6. Förderungsmaterialien im Fremdsprachenunterricht

An allen befragten Schulen wird die Fremdsprache Englisch als die erste Fremdsprache auf der Primarstufe unterrichtet. Wir wollten wissen, ob die Lehrer sowohl genügende als auch geeignete Fördermaterialien für einen Fremdsprachenunterricht der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Nachfolgende Frage stellte den Bedarf an die Erstellung der speziellen Fördermaterialien von Lehrern fest.

73 Prozent der Lehrer geben an, dass die Lehrmittel überwiegend dem Bedarf der betroffenen Schüler entsprechen (Siehe Graph Nr. 7). Obwohl sie mit den bisherigen Lehrmaterialien zufrieden sind, sind sie auch gezwungen, zusätzliche Unterrichtsmaßnahmen zu erstellen (Siehe Graph Nr. 8).



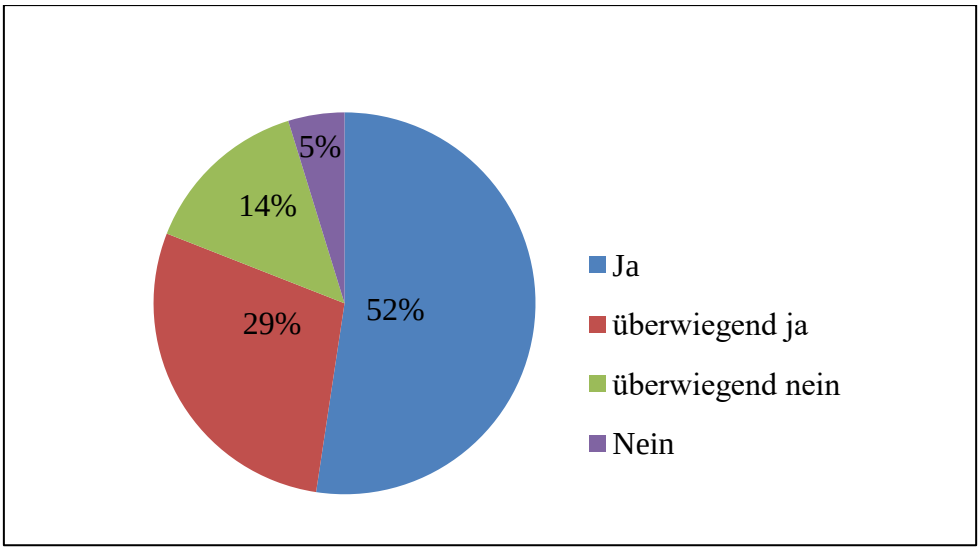
Graph 7 *Entsprechende Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht*



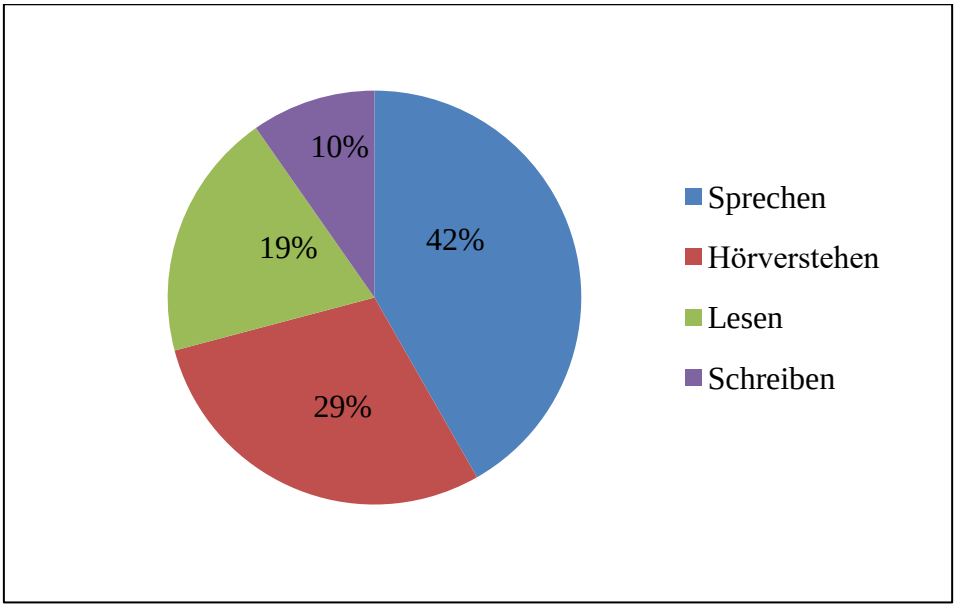
Graph 8 *Bedarf an die Erstellung der speziellen Fördermaterialien*

7. Förderschwerpunkt Sprache im Fremdsprachenunterricht

Unsere Probanden bestätigen niedriges Leistungsniveau im Fremdsprachenunterricht bei Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache. Wie die Ergebnisse im Graph zeigen (Siehe Graph Nr. 10), die am meisten betroffenen fremdsprachlichen Fertigkeiten sind Sprechen und Hörverstehen.



Graph 9 *Niedriges Leistungsniveau im Fremdsprachenunterricht bei Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache*



Graph 10 *Die am meisten betroffenen fremdsprachlichen Fertigkeiten*

6.4 Die Datenauswertung und Schlussfolgerung

Diese Forschung untersuchte das Thema Fremdsprachenbildung aus der Perspektive von Inklusion. Das befragte Lehrerkollegium aus dem Bezirk Zlin, das die Fremdsprachen an der Primarstufe der Grundschule unterrichtet, war die Zielgruppe der Untersuchung. Wir erhielten insgesamt 32 Fragebogen von Lehrern, die online durchgeführt wurden.

Mit Hilfe der Beteiligten wurde analysiert, wie die inklusiven Tendenzen zwischen den Lehrern betrachtet werden. Unsere Hypothese war, dass die Bereitschaft der Lehrkräfte auf Inklusion mangelhaft ist. Durch die Auswertung der Ergebnisse konnte die These bestätigt werden und damit auch die zusammenhängende, eher negative Wahrnehmung der Inklusion.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass das gemeinsame Lernen wegen der ungenügenden Kooperation zwischen den Förderzentren und den Lehrern zu oft scheitert. Als unzureichende wurde auch die Ausstattung der Schulen mit sonderpädagogischen Lehrmaterialien bewertet.

Es wurde herausgestellt, dass Kinder mit Sprech-/Sprachstörungen niedrige Leistungen im Fremdsprachenunterricht aufweisen und zwar vorzugsweise in denjenigen Fertigkeiten, die auch in der Muttersprache betroffen sind.

Nach den Ergebnissen der Untersuchung zeigt sich, dass für eine gelungene Realisierung der Inklusion ist die Erhöhung von Qualitätsstandards auf allen Ebenen des Schulwesens maßgeblich.

SCHLUSSWORT

Das Thema Inklusion wird häufig im allgemeinen Sprachgebrauch verwendet und bleibt eine der großen Herausforderungen für das Bildungssystem. Für die Schüler mit einer Benachteiligung bedeutet dies das Recht, allgemeine Schulen besuchen zu können. Dies wurde in der Tschechischen Republik zum Schuljahr 2016/2017 realisiert.

Trotz aller Vor- und Nachteile der Inklusion sollten die Schüler in der sozialen Umwelt kennenlernen, dass die Vielfalt wünschenswert ist und niemand ausgegrenzt wird. Die Toleranz gegenüber Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf muss im Alltagsleben wahrgenommen werden.

Die Sprache ist eine der wichtigsten Kommunikationsmittel der Menschen. Diese Behauptung bestätigt auch ein allgemein bekanntes und oft gebrauchtes Sprichwort „Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist ein Mensch!“ Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind daher im Fremdsprachenerwerb weitaus mehr benachteiligt. Sie stehen vor einer Herausforderung, neben ihrer Muttersprache, auch die Schwierigkeiten mit der Fremdsprache zu überwinden. Empathie und Kommunikation unter den Beteiligten während der Ausbildung ermöglicht es, mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder umzugehen.

In den Ambulanzen klinischer Logopädie werden immer mehr Kinder mit Sprach-, Sprechstörungen betreut. Die Gründe dafür sind vielfältig. Vielleicht kann man sagen, dass Leute heutzutage aufmerksamer gegenüber Sprachstörungen geworden sind. Die pauschale Aussage von Omas „Das wächst sich schon aus“, die unsere Mutter gehört haben, wenn sie gerade Sorgen gemacht haben, ist für uns unbefriedigend geworden.

Sprache als eine allgemeine menschliche Fähigkeit entwickelt sich von frühen Entwicklungsstadien an und zugleich die Voraussetzungen für einen ungestörten Spracherwerb. Die Eltern sollen sich der Verantwortung, die sie mit der Erziehung ihrer Kinder übernehmen, bewusst werden. Die Förderung der Sprechfreude von sprachgestörten Kindern sollte im Mittelpunkt stehen. Ebenso wichtig ist die gegenseitige Unterstützung zwischen der Schule und Elternhaus während des Bildungsprozesses. Die Schule sollte besonders berücksichtigen, was schon Albert Einstein gesagt hat: „Die Schule soll stets danach trachten, dass der junge Mensch sie als harmonische Persönlichkeit verlasse, nicht als Spezialist.“

LITERATURVERZEICHNIS

BIEWER, G. *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder.* Neuwied, Berlin: Luchterhand, 2001, S. 216. ISBN 3-407-56163-6.

BÖHME, G. *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen.* Elsevier: Urban & Fischer Verlag, 2006, S. 8. ISBN 978-3-437-46950-3.

BORCHERT, J. *Einführung in die Sonderpädagogik*. München: Oldenbourg, 2007. ISBN 9783486582123.

BRAUN, O. *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik - Therapie - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006, S. 194. ISBN 3170192175.

BRÖTZ, D. *Kognitive Neurologie.* Stuttgart: Thieme, 2006. ISBN 3131365218.

ERDMENGER, M. *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber, 1996. ISBN 319006623X.

FITZNER, T., STARK, W. *ADS - verstehen, akzeptieren, helfen: die Aufmerksamkeitsdefizit-Störung mit Hyperaktivität und ohne Hyperaktivität.* Weinheim: 2000. ISBN 3407220782.

FRANCLOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

FRÖHLICH, P., METZ, D., PETERMANN, F. *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen: das Lobo-Kindergartenprogramm*. Göttingen: Hogrefe, 2010. ISBN 9783801722166.

HÄFELE, H. *Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Kinder*. Norderstedt: Books on Demand, 2010, S. 44. ISBN 978-3-8391-6162-3.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HELLRUNG, U. *Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten, verstehen, handeln*. Freiburg i.Br: Herder, 2012. ISBN 9783451326622.

HIRSCHBERG, M. *Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation*. 1. Aufl. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 2008. EAN 9783593390277.

International statistical classification of diseases and related health problems. 10th revision, 2nd edition. [online]. Geneva: World Health Organization, 2004. 11. 11. 2017 [cit. 2017-05-11]. ISBN 9241546492.

JANÍK, T. *Aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich in der Tschechischen Republik*. Münster: Waxmann Verlag, 2016. ISBN 978-3-8309-3467-7.

JANÍKOVÁ, V., BARTOŇOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3135-2.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

JESENSKÝ, J. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.

KAUSCHKE, CH., SIEGMÜLLER, J. *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier, Urban und Fischer, 2010. ISBN 9783437475917.

KLENKOVÁ, J. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4708-2.

KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

LAUT, G., NAUMANN, K.: *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen*. In GASTEIGER-KLICPERA, B. et al. *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 2008, S. 212. ISBN 9783801717070.

LEHMKUHL, G. et al. *Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie Band 1: Grundlagen. Band 2: Störungsbilder*. Göttingen: Hogrefe, 2012. ISBN 9783840918711.

LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LÜTJE-KLOSE, B. et al. *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Göttingen: Waxmann Verlag, 2017, S. 10. ISBN 978-3-8309-3565-0.

MAND, J. Essener Training zur Förderung phonologischen Bewusstheit/Lehrmaterialien. Dortmund: Autor, 2008. Online verfügbar unter: http://www.johannes-mand.de/Essener%20Training%20Handbuch%200208klein.pdf (Zugriff: 01. 11. 2017)

MARWEGE, G. *Legasthenie und Dyskalkulie in der Schule eine verfassungsrechtliche Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Göttingen: Univ.-Verl, 2013. ISBN 9783863951191.

MICK, V. *Lautsprachlich-hörgerichtete Frühförderung hörgeschädigter Kinder.* Hamburg: Diplomica Verlag, 2011, S. 30. ISBN 978-3-8428-0966-6.

MŠMT. (2016). Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. Zugriff am 15. November 2017 von http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp.

NEUBERT, M. *Spracherwerb durch Hörverstehen – Englischunterricht in der Grundschule*. Hamburg: Bachelor, 2014. ISBN 978-3-95684-287-0.

NIEWELER, A. *Französisch Innovativ*. Stuttgart: Klett Sprachen, 2009. ISBN 978-3-12-920302-6.

PALLOVÁ, M. *Die Einführung in die Phonetik und Phonologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2019-6.

PAVLÍKOVÁ, G. *Němčina pro nejmenší: učebnice pro předškolní děti a pro žáky 1. ročníku základní školy*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-847-9.

PORST, R. *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Aufl. 2014. Korr. Nachdruck 2013. Imprint: Springer VS, 2014. ISBN 9783658021177.

RAITHEL, J. *Quantitative Forschung: ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 8. ISBN 9783531149486.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

RICHTROVÁ, B. et al. *"VYKUK": terapeutický materiál pro rehabilitaci narušené komunikační schopnosti*. České Budějovice: Kopp, 2014. ISBN 978-80-7232-466-8.

HERMANN-RÖTTGEN, M. *Unser Kind spricht nicht richtig: kindliche Sprachstörungen und ihre Ursachen*. Stuttgart: TRIAS, 1997. ISBN 3893733949.

RUPP, S. *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2013. ISBN 9783642380198.

SCHMITZ, S. *Singen statt Vokabeln pauken: Fremdsprachen lernen mit musikalischer Unterstützung*. Hamburg, Diplomica Verlag, 2012, S. 30. ISBN 978-3-8428-8575-2.

SCHÖLER, H. *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 30. ISBN 9783801717087.

SCHÖNAUER-SCHNEIDER, W., REBER, K. *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt Verlag, 2009. ISBN 978-34-970-2486-5.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SLEZÁKOVÁ, K. *Mluv se mnou: pracovní listy pro rozvoj dětské řeči*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0711-5.

STURM, T. *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 3. Aufl. München: Reinhardt Verlag, 2016, S. 115. ISBN 978-3-8252-4615-0.

SUCHODOLETZ, W. *Sprech- und Sprachstörungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2013. ISBN 978-3-8409-2230-5.

SYCHROVÁ, P. *Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5860-6.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

TRIM, J. L. M. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Přeložil Jürgen QUETZ. Berlin: Langenscheidt, 2001. ISBN 3-468-49469-6.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŇKOVÁ, V. *Deutsch: učebnice němčiny pro ZŠ*. 3., upr. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-7311-119-9.

VITÁSKOVÁ, K. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.

WARNKE, A. a SATZGER-HARSCH, U. *ADHS: das Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom; klare Antworten auf die 25 häufigsten Fragen ; für Eltern und Lehrer: so handeln Sie richtig ; mit hilfreichen Materialien zum Heraustrennen*. Stuttgart: TRIAS, 2004. ISBN 3830431546.

WATKINS, A. *Special needs education thematic key words glossary of terms*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 2005. ISBN 8791500400.

WEIGL, I. *HOT - ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme, 2002, S. 32. ISBN 313124111X.

WENDLER, J. et al. *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie*. 4. Aufl. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2015. ISBN 978-3-13-102295-0.

WERNING, V. R. *Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. 2. Aufl. München: Oldenbourg, 2011. ISBN 9783486591101.

WIRTH, G. *Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen: Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen*. 5. Aufl. Köln: Dt. Ärzte-Verl, 2000. ISBN 3769111370.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
Aufl.	Auflage
Bzw.	Beziehungsweise
Nr.	Nummer
RBP	Rahmenbildungsprogramm
S.	Seite
SBP	Schulbildungsprogramm
SchulG	Schulgesetz
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SSES	Spezifische Sprachentwicklungsstörung
Tab.	Tabelle
u. a.	Unter anderen
WHO	World Hospital Organisation
z. B.	Zum Beispiel

VERZEICHNIS DER GRAPHEN

Graph 1 *Grundschulpraxis der befragten Lehrer* 58
Graph 2 *Sonderpädagogische Ausbildung der Lehrer* 59
Graph 3 *Fortbildungsbedarf der Lehrer* 59
Graph 4 *Häufigkeit der Förderschwerpunkten* 60
Graph 5 *Bedarf an eine Zusammenarbeit zwischen den Förderzentren und den Lehrern* . 61
Graph 6 *Erfüllung des Unterstützungsbedarfs* 62
Graph 7 *Entsprechende Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht* 63
Graph 8 *Bedarf an die Erstellung der speziellen Fördermaterialien* 63
Graph 9 *Niedriges Leistungsniveau im Fremdsprachenunterricht bei Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache* 64
Graph 10 *Die am meisten betroffenen fremdsprachlichen Fertigkeiten* 64

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 *Bildungsbereiche des Grundschulwesens* 10

Tabelle 2 *Sprachenniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*..... 12

Tabelle 3 *Funktionen des Gehirns (Häfele, 2010, S. 43)* 21

Tabelle 4 *Phonemerwerb nach Alter*..... 22

Tabelle 5 *Linguistische Sprachebenen* 23

Tabelle 6 *Pädagogische Förderung und Führung von ADHD Kindern (Fitzner, Werner, 2000, Warnke, 2004).* 28

Tabelle 8 *Fördernde Teilleistungen* 38

Tabelle 7 *Beteiligte Schulen aus dem Bezirk Zlin* 56

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 *Bildungsprogramme der Tschechischen Republik* 9
Abbildung 2 *Dimension der Behinderung* 14
Abbildung 3 *Störungen der Sprache und des Sprechens* 19
Abbildung 4 *Die Zusammenarbeit der beiden Hirnhälften (Häfele, 2010, S. 43)* 20

ANHANGSVERZEICHNIS

Anlage 1. Fragebogen für Pädagogen

Anlage 2. Phonemprüfbogen

Anlage 1.

Dobrý den,

ráda bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník je určen učitelům cizího jazyka na prvním stupni základních škol. Do šetření jsou zapojeni učitelé, kteří vyučují cizí jazyk na školách s logopedickými třídami. Dotazník je anonymní a bude sloužit k výzkumné části diplomové práce na téma Cizí jazyk a inkluze ve školství.

Děkuji za Váš čas,

Mgr. Tereza Blahová

1. Jaká je délka Vaší učitelské praxe?

2. Jaký cizí jazyk vyučujete?

3. Jsou ve Vašich hodinách integrováni žáci se specifickými vzdělávacími potřebami (dále jen SVP)?

4. Vyberte obtíže, se kterými se u Vašich žáků se SVP setkáváte?

5. Byl/a jste v rámci vysokoškolského studia vzděláván/a v oblasti speciální pedagogiky?

6. Umožňuje Vám zaměstnavatel v rámci celoživotního vzdělávání se dále profesně vzdělávat?

7. Uvítal/a byste možnost dalšího vzdělávání v oblasti metodiky práce se žáky se SVP?

8. Obracíte se při nesnázích v oblasti vzdělávání žáků se SVP na příslušná speciálně pedagogická centra?

9. Považujete tuto spolupráci za dostatečnou?

10. Hodnotíte inkluzi ve školství pozitivně/ negativně? Odůvodněte.

11. Domníváte se, že je systém českého školství dostatečně připraven na inkluzivní vzdělávání žáků?

12. Uveďte prosím učebnice, se kterými pracujete v hodinách cizího jazyka?

13. Považujete tyto výukové materiály za vhodné i pro žáky se SVP?

14. Připravujete do výuky pro žáky se SVP individuální pracovní materiály?

15. Považujete dostupnost výukových materiálů do hodin cizího jazyka pro žáky se SVP za dostatečnou?

16. V případě, že vyučujete žáky s narušenou komunikační schopností, je u těchto dětí úspěšnost v cizím jazyce v porovnání s ostatními žáky horší? (Nezodpovídejte, pokud nemáte osobní zkušenost.)

17. Ve kterých dovednostech jsou v cizím jazyce nejméně úspěšní?

Anlage 2.

Phonemprüfbogen

Name_____ / Datum _____

A/a Ah/ah Aa/aa	A/a	Au/au	Ä/ä Äh/äh	E/e Eh/eh ee	...e	E/e ä
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ei/ei ai	Eu/eu Äu/äu	I/i Ih/ih ie	I/i	O/o Oh/oh oo	O/o	Ö/ö Öh/öh
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O/ö	U/u Uh/uh uu	U/u	Ü/ü Üh/üh	Ü/ü	B/b	Ch/ch
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ch	D/d	F/f V/v	G/g	ng	H/h	J/j
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
K/k ck (...g)	L/l	M/m	N/n	P/p (...b)	Pf/pf	R/r
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
S/s	s/ss/ß	Sch/sch	T/t (...d)	W/w	Z/z	X/x (...cks)	Qu/qu
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

aus: Mand, J.: Essener Training zur Förderung der phonologischen Bewusstheit / Lehrermaterialien. Dortmund 2007

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Blahová
Katedra:	Ústav cizích jazyků
Vedoucí práce:	PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Výuka cizího jazyka z pohledu inkluzivního vzdělávání
Název v angličtině:	Foreign language learning in relation to inclusive education
Anotace práce:	Práce se zabývá tématem výuky cizího jazyka z pohledu inkluzivního vzdělávání. Práce je rozdělena do dvou částí – na část teoretickou a praktickou. Teoretická část objasňuje pojmy jako inkluze ve školství a speciální vzdělávací potřeby žáků. Praktická část se skládá z dotazníkového šetření, které bylo uskutečněno mezi učiteli cizích jazyků na prvním stupni základních škol Zlínského kraje s cílem zjištění postojů k inkluzi. Druhá část je věnována tvorbě výukových materiálů.
Klíčová slova:	Inkluze, speciální vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, cizí jazyk, narušená komunikační schopnost, výukové materiály
Anotace v angličtině:	This thesis deals with foreign language learning among children with special educational needs. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part explains the main terms such as inclusion at school and special educational needs. The practical part is comprised of a survey, which was carried out among basic school teachers from the Zlin region in order to assess teacher's attitudes towards inclusive education in relation to foreign language teaching. The second part deals with creation of educational material.
Klíčová slova v angličtině:	Inclusion, special education, special educational needs, foreign language, speech and language impairment, educational material
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	76
Jazyk práce:	Německý