

Spracherwerb bei Kindern mit Lernschwierigkeiten

Hajduković, Dunja

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:002531>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-06**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti i engleskog
jezika i književnosti nastavničkog usmjerenja

Dunja Hajduković

Usvajanje jezika kod djece s poteškoćama u učenju

Diplomski rad

Mentor: Univ.-Doz.Dr. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2018

Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti i engleskog
jezika i književnosti nastavničkog usmjerenja

Dunja Hajduković

Usvajanje jezika kod djece s poteškoćama u učenju

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Primijenjena lingvistika

Mentor: Univ.-Doz.Dr. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2018

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur und der englischen Sprache

und Literatur - Lehramt

Zwei-Fach-Studium

Dunja Hajduković

Spracherwerb bei Kindern mit Lernschwierigkeiten

Diplomarbeit

Mentor: Univ.-Doz.Dr. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2018

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur und der englischen Sprache
und Literatur - Lehramt
Zwei-Fach-Studium

Dunja Hajduković

Spracherwerb bei Kindern mit Lernschwierigkeiten

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Angewandte Linguistik

Mentor: Univ.-Doz.Dr. Melita Aleksa Varga

Osijek, 2018

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

Osijek, 22.10.2018

(Ort und Datum)

Dunja Hajduković

(Unterschrift)

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich im Rahmen dieser Diplomarbeit begleitet haben. Ich danke meiner Mentorin, Univ.-Doz.Dr. Melita Aleksa Varga, die mich durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung begleitet hat. Auch danke ich allen meinen Professoren der Philosophischen Fakultät, meiner Familie, meinen Kollegen und Kolleginnen. Ganz besonders möchte ich Duma danken, der mich dazu inspirierte, diese Arbeit zu schreiben und von dem ich so Vieles gelernt habe.

Abstract

In dieser Arbeit wird eine Fallstudie im Kontext Spracherwerb bei Kindern mit Lernschwierigkeiten durchgeführt. Zunächst wird die Sprache aus Sicht der Linguistik definiert; dazu werden die von Ferdinand de Saussure eingeführten Begriffe *langage*, *langue* und *parole* und Noam Chomskys *competence* und *performance* erläutert. Auch werden einführend Termini wie Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb, Fremdspracherwerb genannt und erklärt.

Des Weiteren befasst sich die Arbeit mit den Lernschwierigkeiten. Der Begriff *Lernschwierigkeiten* dient dabei als Oberbegriff für alle Störungen und Ursachen, die das Lernen beeinträchtigen. Es werden Unterschiede in der Begrifflichkeit von Lernschwierigkeiten, Lernschwächen, Lernstörungen und Lernbehinderungen dargelegt. Die Arbeit befasst sich mit den für die Fallstudie ausschlaggebenden Lernschwierigkeiten ADHS, Dyslexie, Intelligenzminderung und Sprachentwicklungsstörung, wobei ein Akzent auf die ADHS gelegt wird. Nachfolgend einer Analyse der Lernschwierigkeiten werden deren Unterschiede in der Auswirkung auf Sprachfähigkeiten dargelegt. Auch wird der Begriff Komorbidität definiert, Beispiele für Komorbidität gegeben und erläutert, aus welchem Grund Kinder mit den behandelten Lernschwierigkeiten in größerem Maße für weitere Störungen, z.B. externalisierende und internalisierende Störungen, anfällig sind.

Die Fallstudie befasst sich mit dem Fall Duma, einem Jungen mit mehreren komorbiden¹ Lernschwierigkeiten. Es werden die mit ihm durchgenommenen Methoden und Verfahren beschrieben, welche für die Planung einer individuell angepassten Unterrichtsstunde einen Einblick in seine Lernschwierigkeiten geben – eine ADHS-Diagnosecheckliste, der MoCA-Test, die Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten und ein Lernstil-Test. Nach der Unterrichtsstunde mit individuell angepasster Planung werden Ergebnisse der Fallstudie präsentiert und kommentiert.

Schlüsselwörter: Spracherwerb, Lernschwierigkeiten, ADHS, Dyslexie, Sprachentwicklungsstörung, Intelligenzminderung, Fallstudie

¹ bzw. gemeinsam auftretende

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	16
2. Sprache und Spracherwerb	2
3. Lernschwierigkeiten.....	6
3.1. Begrifflichkeit.....	6
3.2. ADHS.....	8
3.2.1. Hintergrund, Definition, Ursachen	9
3.2.3. Kernsymptome.....	10
3.2.4. Diagnosesysteme und Subtypen	12
3.2.5. Häufigkeit	15
3.3. Dyslexie	15
3.4. Leichte Intelligenzminderung	17
3.5. Sprachentwicklungsstörung.....	18
3.6. Unterschiede der Lernschwierigkeiten in der Auswirkung auf Sprachfähigkeiten	19
3.7. Kinder mit mehreren Lernschwierigkeiten – Komorbidität.....	21
4. Fallstudie.....	24
4.1. Einleitung.....	24
4.2. Hintergrundinformationen	24
4.2.1. Duma.....	24
4.2.2. Anamnese.....	25
4.3. Methoden und Verfahren	26
4.3.1. ADHS Diagnose-Checkliste	27
4.3.2. MoCA-Test	30
4.3.3. Einschätzung der kommunikativen Kompetenzen.....	36
4.3.4. Lernstil-Test.....	40
4.3.5. Dumas Interessenfeld.....	41
4.3.6. Unterrichtsentwurf vor und nach den Verfahren	42
4.4. Ergebnispräsentation und Zusammenfassung.....	44
5. Allgemeine Lerntipps für Kinder mit Lernschwierigkeiten.....	46
6. Schlussfolgerung.....	50
7. Literaturverzeichnis:	52
8. Anhang.....	56

1. Einleitung

Als ich vor etwa zwei Jahren, zu Beginn meines Diplomstudiums, von einem Bekannten gefragt wurde, ob ich einem Kind mit Lernschwierigkeiten mit Deutsch helfen würde, dachte ich mir, dies wäre sicher eine einzigartige Gelegenheit, mein neuerlangtes Wissen in Didaktik und Methodik aus Theorie in Praxis zu übertragen. Schnell ging ich in unsere Fakultätsbibliothek und suchte nach Stoff und Literatur, die mir dabei helfen könnten, den Unterricht mit individuellem Ansatz für solch ein Kind zu planen. Eine große Anzahl vorgegebener Methoden scheiterte, denn meist waren sie nur auf eine einzige Lernschwierigkeit bezogen, oder waren auf das Lernen generell, nicht aber speziell auf den Spracherwerb konzentriert. Doch diesem Kind wurde ein breites Spektrum an Störungen diagnostiziert, darunter die komorbiden, bzw. gemeinsam auftretenden, Lernschwierigkeiten ADHS und Leichte Intelligenzminderung. Dazu besuchte er schon seit Jahren keine Schule mehr, hat keine Elternunterstützung, keine Motivation und eine negative Einstellung dem Lernen gegenüber – alles weitere Faktoren, die jegliche Arbeit mit ihm erschwerten.

Der Fokus dieser Arbeit ist der Spracherwerb bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. Da es zahlreiche Lernschwierigkeiten gibt, wurde diese Arbeit auf ADHS, Dyslexie, Leichte Intelligenzminderung und Sprachentwicklungsstörung beschränkt, dabei wird der Akzent auf ADHS gestellt. Der theoretische Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Sprache, dem Spracherwerb und den Lernschwierigkeiten, welche diesen erschweren. Es werden Ursachen, Symptome, Diagnose und Behandlung beschrieben. Auch werden weitere Faktoren wie Sprachbegabung, Motivation und Einstellung, welche für einen erfolgreichen Spracherwerb ebenfalls ausschlaggebend sind, in Kürze beschrieben. Es folgt eine Erläuterung und ein Vergleich erwähnter Lernschwierigkeiten im Kontext Sprache und sprachlicher Fähigkeiten.

Der zweite Teil der Arbeit ist eine Fallstudie. Zuerst werden Hintergrundinformationen zum Fall beschrieben, darauf folgt eine detaillierte Anamnese des Probanden. Zum Zweck der Fallstudie wurde der Proband auf ADHS und eine Leichte Intelligenzminderung getestet, es wurde das Sprachniveau für Deutsch und Kroatisch festgelegt, auch wurde der Lernstil des Probanden festgestellt. Es werden zwei Unterrichtsstunden mit dem Probanden durchgeführt und die jeweiligen Methoden beschrieben – die Unterrichtsentwurfsbögen mitsamt allen Tests befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Am Ende werden die wichtigsten Aspekte der Fallstudie, aber auch der gesamten Arbeit nochmals schlussfolgernd genannt und kommentiert.

2. Sprache und Spracherwerb

Die Definition der Sprache ist eine Frage der Linguistik, bzw. der Sprachwissenschaft. Einer der wahrscheinlich bekanntesten Linguisten ist Ferdinand de Saussure (1857-1913), schweizerischer Linguist und Begründer der strukturellen Linguistik. Um das Phänomen *Sprache* zu definieren, führt de Saussure die Begriffe *langage*, *langue* und *parole* ein. Diese erläutert er in seinem Werk *Cours de linguistique générale* (dt. Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft):

Was aber ist Sprache als System [*langue*]? Man darf sie, meinen wir, nicht gleichsetzen mit Sprache überhaupt [*langage*], mit dem Gesamtgeschehen von Sprache; vielmehr bildet sie nur einen bestimmten, allerdings wesentlichen Teil davon. Sie ist einerseits ein soziales Produkt der menschlichen Sprachfähigkeit, ebenso aber ein Komplex aus notwendigen Konventionen, welche die soziale Gemeinschaft sich zu eigen gemacht hat, damit die Individuen diese Fähigkeit ausüben können. Die Sprache [*langage*], als Ganzes genommen, ist vielförmig und heterogen, lappt in mehrere Bereiche, vereint Physikalisches, Psychisches und Physiologisches; und dann gehört sie auch noch gleichermaßen zum Bereich des Individuellen und zum Bereich des Sozialen. Sie lässt sich keiner Kategorie menschlicher Verhältnisse zuordnen, weil man nicht weiß, wie man ihre Einheit erkennen soll. Sprache als System [*langue*] dagegen ist ein Ganzes in sich und ein Klassifikationsprinzip. Sobald wir ihr den ersten Platz unter den Gegebenheiten von Sprache [*langage*] einräumen, bringen wir eine natürliche Ordnung in einen Komplex, der gar keine andere Klassifikation erlaubt. (de Saussure 2016; 9)

Langage ist also die allgemeine menschliche Sprachfähigkeit, während *langue* ein überindividuelles und konventionelles, aus einem Inventar an sprachlichen Zeichen und Regeln für ihren Gebrauch bestehendes Sprachsystem ist (Petrović 2001).

Sprache als System [*langue*] ist keine Funktion der sprechenden Person, sondern ein Produkt, welches das Individuum passiv aufnimmt. Sie erfordert nie eine vorherige Überlegung; [...]. Die Rede [*parole*] hingegen ist ein individueller Willens- und Intelligenzakt, innerhalb dessen wir unterscheiden müssen: 1. die Kombinationen, mit deren Hilfe der Sprecher den Code der Sprache [*langue*] benutzt, um sein eigenes Denken auszudrücken; 2. den psycho-physischen Mechanismus, der ihm das Äußern dieser Kombinationen ermöglicht. (de Saussure 2016; 17)

Parole ist also der Gebrauch bzw., die Realisation der Sprache in konkreten Situationen (Petrović 2001). „Die Dichotomie, [bzw. die Zweiteilung] *langue* – *parole* wurde später von Noam Chomsky (geb. 1928), dem Begründer der generativen Grammatik, durch das Begriffspaar *competence* – *performance* (Sprachkompetenz - Sprachverwendung) ersetzt. (Petrović 2001; 6). Dieser beschreibt *competence* (Sprachkompetenz) als sprachliche Fähigkeiten des idealisierten Muttersprachlers und *performance* (Sprachverwendung) als realisierte Äußerung (Petrović 2001).

Heute reden wir in der Angewandten Sprachwissenschaft statt einer rein linguistischen Sprachkompetenz, der Sprachfähigkeit eines Muttersprachlers, viel lieber von Kommunikativer Kompetenz:

Soon after Chomsky proposed and defined the concepts of competence and performance, advocates for a communicative view in applied linguistics (e.g. Savignon, 1972) expressed their strong disapproval at the idea of using the concept of idealized, purely linguistic competence as a theoretical ground of the methodology for learning, teaching and testing languages. They found the alternative to Chomsky's concept of competence in Hymes's communicative competence which they believed to be a broader and more realistic notion of competence. Namely, Hymes (1972) defined communicative competence not only as an inherent grammatical competence but also as the ability to use grammatical competence in a variety of communicative situations, thus bringing the sociolinguistic perspective into Chomsky's linguistic view of competence. (Bagarić 2007; 95)

Hymes definiert die Kommunikative Kompetenz nicht nur als grammatische Kompetenz, wie Kenntnisse in Syntax, Morphologie, Phonologie usw., sondern als Kompetenz, diese Kenntnisse in konkreten kommunikativen Situationen anwenden zu können, und zwar so, dass die Soziolinguistische Perspektive berücksichtigt wird:

[...] Ein normales Kind erwirbt Kenntnisse über Sätze nicht nur als grammatikalisch, sondern auch als angemessen. Er oder sie erwirbt Kompetenz darüber, wann zu sprechen ist, wann nicht, und darüber, mit wem, wann, wo, auf welche Weise zu reden ist. Kurz gesagt, ein Kind wird in der Lage sein, ein Repertoire von Sprechakten zu vollbringen, an Sprachereignissen teilzunehmen und ihre Leistung von anderen zu bewerten. (Übersetzt und paraphrasiert aus Hymes 1972; 277)

Ein Sprachlernender erwirbt beim Spracherwerb nicht nur grammatikalisches, sondern auch soziales Wissen, welches ihm ermöglicht, Äußerungen nicht nur grammatikalisch richtig, sondern auch situationsangemessen zu benutzen. Wie sich nun ein Sprachlerner eine oder mehrere Sprachen aneignet, in welchem Kontext und mit welchen begleitenden Voraussetzungen oder Schwierigkeiten, ist eine Frage der Spracherwerbsforschung:

Die Spracherwerbsforschung als Teilgebiet der Psycholinguistik untersucht, wie Sprecher eine oder mehrere Sprache(n) erwerben, welche Erwerbsprozesse diesen Weg bestimmen und ob die Erwerbswege für verschiedene Lerner und für unterschiedliche Sprachen ähnlich verlaufen. Außerdem interessiert sich die Spracherwerbsforschung dafür, mit welchen Voraussetzungen Sprachlerner für die Bewältigung der Erwerbsaufgabe ausgestattet sind, welche Zusammenhänge zwischen Sprache und anderen kognitiven Fähigkeiten wie Intelligenz bestehen, welche Faktoren den Spracherwerb beeinflussen und wie Störungen des Spracherwerbs entstehen. (Schulz & Grimm 2012: 155)

Nicht jeder Erwerbsweg ist gleich und nicht jeder Lerner besitzt dieselben Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb. Erwerbsprozesse sind bei Kindern und Erwachsenen wie auch bei jenen Lernenden mit Lernschwierigkeiten unterschiedlich. Durch die Spracherwerbsforschung, die Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Sprachlernenden beobachtet, finden wir heraus, wie und dank welcher Mechanismen ein Lernender die Sprache erwirbt. Dabei wird zwischen dem Erstspracherwerb, dem Zweitspracherwerb und dem Fremdspracherwerb unterschieden.

Der Erstspracherwerb ist der Prozess des Erwerbs einer ersten Sprache, also der Muttersprache, welcher bereits im letzten Drittel der Schwangerschaft mit der Wahrnehmung von Schallwellen beginnt (Schulz & Grimm 2012: 156), dabei können Kinder monolingual (Eltern bzw. Hauptbezugspersonen verwenden dieselbe Sprache dem Kind gegenüber), bilingual (Eltern bzw. Hauptbezugspersonen verwenden unterschiedliche Sprache dem Kind gegenüber, auch doppelter Erstspracherwerb genannt), oder auch trilingual (drei unterschiedliche Erstsprachen) aufwachsen. Wann der Prozess des Erstspracherwerbs beendet ist, ist schwer zu sagen, da sich sprachliche Fähigkeiten unterschiedlich entwickeln:

Wann der Spracherwerb abgeschlossen ist, ist nicht eindeutig zu bestimmen, da sich sprachliche Fähigkeiten auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems [...] unterschiedlich entwickeln und verändern. Für das Deutsche nimmt man an, dass Kinder das phonologische und grammatische System in der Regel bereits am Ende des vierten Lebensjahres erworben haben, während z.B. der Wortschatzerwerb, gleich für welche Sprache, nie abgeschlossen ist. (Schulz & Grimm 2012: 158-159)

Das Ende eines Spracherwerbs kann also nicht gemessen werden, da sich verschiedene Ebenen des Sprachsystems unterschiedlich entwickeln. Auch besitzen nicht alle Lernende dieselben Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb, was zu individuellen Unterschieden im Spracherwerb führen kann.

Der Zweitspracherwerb ist, wie der Name sagt, der Erwerb einer zweiten Sprache, welche in der Umgebung des Lerners gesprochen wird. Der Erwerbsprozess hängt davon ab, in welchem Alter er angesetzt wurde. Dabei unterscheiden wir zwischen dem frühen und dem späten Zweitspracherwerb:

Die Zweitsprache wird, ebenso wie die Erstsprache, in der Sprachumgebung des Lerners gesprochen und ungesteuert erworben. Die Erwerbsverläufe sind je nach Alter bei Erwerbsbeginn unterschiedlich. Setzt der Erwerb der zweiten Sprache im Alter von zwei bis drei Jahren ein, spricht man vom frühen Zweitspracherwerb. Bei einem Erwerbsbeginn mit sechs Jahren oder später spricht man vom späten kindlichen Zweitspracherwerb. (Schulz & Grimm 2012: 164)

Ein erfolgreicher Zweitspracherwerb hängt also vom Alter des Lernenden ab; davon spricht auch die sogenannte Hypothese der kritischen Periode des Spracherwerbs. Nach dieser

Hypothese können Sprachen aufgrund eines Verlustes an neuronaler Plastizität nach dem Ende der kritischen Periode, die etwa zwischen dem zweiten Lebensjahr und der Pubertät liegt, nicht mehr vollständig erfolgreich erworben werden (Bongaerts 1999; 133). Es scheint, dass insbesondere die Aussprache ein Bereich der Sprachperformanz ist, der den Zwängen einer kritischen Periode unterliegt (Bongaerts 1999; 133). So wird z.B. ein Lerner, der nach dem zwölften Lebensjahr mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnt, diese nie wie ein Muttersprachler beherrschen (Bongaerts 1999; 133). Weitere wichtige Faktoren für einen erfolgreichen Spracherwerb sind Qualität und Quantität des Inputs, wie auch die Relevanz des Spracherwerbs für den Sprechenden (Schulz & Grimm 2012).

Im Gegensatz zu der Erst- und Zweitsprache wird eine Fremdsprache nicht in der Sprachumgebung des Lerners gesprochen, und der Erwerb verläuft gesteuert, d.h. nicht durch natürliche Sprachverwendung in alltäglicher Umgebung und alltäglichen Situationen, sondern geleitet z.B. von einem Lehrer oder Ausbilder in der Schule oder einem Sprachkurs. Der Erwerb einer Fremdsprache hängt neben Alter ebenso von Qualität und Quantität des Inputs ab, wobei die Relevanz des Spracherwerbs für den Sprechenden und seine Motivation für den Spracherwerb einer Fremdsprache eine besonders wichtige Rolle einnehmen.

Neben den genannten Faktoren können auch Weitere einen erfolgreichen Spracherwerb beeinträchtigen. Hat ein Lerner eine besondere Spracherwerbsbegabung (engl. *language-learning aptitude*) kann er, wenn er diese nutzt, möglicherweise eine Sprache schneller erwerben als ein Lerner mit denselben Bemühungen, doch ohne diese Begabung. Auch Motivation ist sehr wichtig für einen erfolgreichen Spracherwerb, wie auch eine positive Einstellung der Sprache, aber auch generell dem Lernen gegenüber. Der Erwerb einer Sprache, insbesondere einer Fremdsprache, ist ein langandauernder Prozess. Da sich der Lerner einer Fremdsprache nicht in der Zielsprachenumgebung befindet, ist für ihn eine tägliche Aussetzung zum Input von größter Wichtigkeit. Hat ein Lerner keine konkrete Motivation, wird er in dieser Bemühung schnell aufgeben.

Weitere Faktoren, die sich auf den Spracherwerb auswirken, sind auch Lern-, Sprach- und Sprechstörungen und -behinderungen, Intelligenzminderungen, Verhaltensstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen usw. Diese werden im folgenden Kapitel unter dem Oberbegriff *Lernschwierigkeiten* behandelt.

3. Lernschwierigkeiten

3.1. Begrifflichkeit

Lernschwierigkeit, *Lernbeeinträchtigung*, *Lernbehinderung*, *Lernstörung*, *Lernschwäche* – Begriffe, die im Alltag synonym benutzt werden, dennoch Termini für zu unterscheidende Phänomene. Demselben Problem begegnen wir auch im Englischen und Kroatischen, so gibt es die im Englischen synonym benutzten Begriffe *learning disability*, *learning difficulty*, *learning disorder*, *learning problems*, *poor learners* und im Kroatischen die Begriffe *teškoće učenja*, *poteškoće učenja*, *poremećaj učenja* u.Ä.

Dieses Durcheinander scheint zwar harmlos, doch macht es große Unterschiede im diagnostischen Verfahren. Auch das „Übersetzen“ von Diagnosen könnte wegen dieser Begriffsunterschiede zu Missverständnissen und im schlimmsten Falle zu Fehlbehandlungen führen. Um dies zu vermeiden und um die Differenzierung dieser Begriffe zu vereinfachen, werden immer wieder neue Definitionen und Abgrenzungen vorgeschlagen.

Ein möglicher Grund für die Entstehung dieser Missverständnisse ist wahrscheinlich, dass Krankheiten, Störungen und Defizite innerhalb zweier Klassifikationssysteme diagnostiziert werden können – das sind das Diagnostische und Statistische Handbuch Psychischer Störungen (DSM) (engl. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) der Amerikanischen Psychiatrischen Vereinigung (engl. American Psychiatric Association - APA²) und die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD) (engl. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) der Weltgesundheitsorganisation (engl. World Health Organisation – WHO)³. „In Deutschland werden Diagnosen nach der ICD erstellt – in wissenschaftlichen Arbeiten werden allerdings häufig DSM-Diagnosen verwendet“ (Gawrilow 2016: 23). Zu Missverständnissen kommt es dann wahrscheinlich, wenn Diagnosen übersetzt werden, ohne dass das entsprechende Klassifikationssystem genannt wird und deren Unterschiede in Betracht gezogen werden. Diese Arbeit beruht vorwiegend auf den Definitionsvorschlägen von Gold, die in diesem Kapitel detailliert erläutert werden.

Der Begriff *Lernschwierigkeiten* dient als Oberbegriff für alle Störungen und Ursachen, die das Lernen beeinträchtigen. An sich ist eine Lernschwierigkeit keine zu diagnostizierende Störung, Krankheit oder Behinderung, sondern die Nachfolge bzw. Auswirkung. So gehören zu Lernschwierigkeiten z.B. die Dyslexie, die ADHS, aber auch eine Leichte

² <https://www.psychiatry.org> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

³ <http://www.who.int> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

Intelligenzminderung, Seh- und Hörstörungen, fehlende Motivation, unangemessene Lernmöglichkeiten und Alles, was sich negativ auf das Lernen auswirken könnte. Gold definiert Lernschwierigkeiten folgendermaßen:

Mit der formal-klassifikatorisch nicht eingeführten Bezeichnung der *Lernschwierigkeit* ist ein allgemeiner, zugleich voraussetzungsfreier Oberbegriff vorhanden – dazu leichter als die Lernbehinderung anschlussfähig an die in der anglo-amerikanischen Welt gebräuchliche Begrifflichkeit. Dieser wird im Folgenden bevorzugt. Lernschwierigkeiten sind Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit Lernanforderungen aller Art, die sich in minderen Schulleistungen beim Lesen, in der Rechtschreibung und/oder beim Rechnen niederschlagen. Auch langsame und schwache Lerner lassen sich darunter subsumieren. (Gold 2011: 12)

Hat ein Schüler also Schwierigkeiten sich mit jeglicher Lernanforderungen auseinanderzusetzen und sich dies negativ auf die Schulleistung, das Lesen, die Rechtschreibung und/oder das Rechnen auswirkt, so sprechen wir von Lernschwierigkeiten. Reden wir von Lernschwierigkeiten im streng schulischen Sinn, wird für jene auch der Terminus „Lernbeeinträchtigung“ verwendet. Da die Lernschwierigkeit, wie schon gesagt, an sich keine Störung, sondern eine Nachfolge ist, kann sie nicht diagnostiziert, sondern sie kann festgestellt bzw. manifestiert werden. Dies geschieht in folgenden Situationen:

Lernschwierigkeiten werden manifest, wenn 1) die individuellen Lernvoraussetzungen und die angebotenen Lerngelegenheiten nicht ausreichend oder nicht angemessen aufeinander abgestimmt sind, um den gestellten Lern- und Leistungsanforderungen zu genügen; 2) die Lerngelegenheiten und Lernpotentiale – aus welchem Grund auch immer – nicht genutzt werden; 3) Lernziele unerreichbar bleiben müssen, weil sie unter Nichtbeachtung der Lernmöglichkeiten formuliert wurden. (Gold 2011: 11)

Bei Lernschwierigkeiten kann es sich auch um langsame und schwache Lerner handeln, aber auch um jene, die ihre Lernpotentiale nicht nutzen. Für Lernschwierigkeiten schwacher Lerner wird auch der Begriff Lernschwäche benutzt. Obwohl Lernschwächen nicht mit Lernstörungen gleichzustellen sind, erklärt Gold, es lohne sich nicht zwischen Lernstörungen und -schwächen zu unterscheiden, da die Individualdiagnostik problematisch sei, Kriterien uneinheitlich seien und es in Bezug auf Ursachen und Intervention keinen Vorteil der Differenzialdiagnose gäbe (Gold 2014; 16). Der einzige auffallende Unterschied zwischen Lernstörung und Lernschwäche ist das Diskrepanzkriterium – bei Lernschwächen ein Einfaches, bei Lernstörungen ein Doppeltes.

Die Diskrepanz ist eine Abweichung oder Differenz, die für eine Diagnosestellung erfüllt sein muss (Tischler 2017). Für die Lernschwäche genügt ein Einfaches

Diskrepanzkriterium, bzw. das Bezugsgruppendifferenzkriterium – Die Leistungen werden in Bezug auf eine Altersgruppe gestellt, wobei sie deutlich schlechter sind als die der Bezugsgruppe (Tischler 2017). Beim Doppelten Diskrepanzkriterium liegt neben dem Bezugsgruppendifferenzkriterium noch ein IQ-Diskrepanzkriterium vor. Die Leistungen müssen hier unter einem aufgrund allgemeiner Intelligenz zu erwartendem Ergebnis liegen (Tischler 2017). So kann eine Lernstörung erst diagnostiziert werden, wenn beide Diskrepanzkriterien erfüllt sind. In Kürze – eine Lernschwäche liegt vor, wenn die Leistungen eines Schülers im Vergleich zu seinen Schulkameraden negativ auffällig sind, für eine Diagnose der Lernstörungen, bzw. der umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F80.-) ist wichtig, dass Ergebnisse trotz allgemeiner Intelligenz niedriger sind als jene der Schulkameraden. Sind beide Diskrepanzkriterien erfüllt, können folgende Lernstörungen diagnostiziert werden: Lesestörung und Lese-/Rechtschreibstörung (F81.0), Isolierte Rechtschreibstörung (F81.1), Isolierte Rechenstörung (F81.2) und Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten (F81.3).

Des Weiteren schlägt Gold in einem Vortrag englische Äquivalente für die Unterbegriffe der Lernschwierigkeiten vor. Er übersetzt Lernstörungen als „learning disabilities“, Lernschwächen als „poor learners“ und Lernbehinderung als „mild mental retardation“ (Gold 2014; 9). Als Lernbehinderung dürfen jedoch nicht nur eine Intelligenzminderungen ansehen. „Eine Lernbehinderung [...] liegt vor, wenn bei schulpflichtigen Kindern lang andauernde, schwerwiegende und umfängliche Leistungsausfälle zu beobachten sind“ (Walter, Wember 2007; 3) und wenn „[...] die allgemeine Schulleistungsschwäche zugleich mit einer Intelligenzminderung einhergeht (IQ < 85). Das macht die Lernbehinderung zu einer Teilmenge der Lernschwierigkeit (Gold 2011:11).

Da in diesem Kapitel die Begrifflichkeit der unterschiedlichen Termini dargestellt wurde, ist offensichtlich, dass es sich beim Begriff *Lernschwierigkeit* um unzählige Phänomene handelt. In dieser Arbeit werden jene genauer beschrieben, welche für den Spracherwerb, wie auch für die Fallstudie im zweiten Teil der Arbeit von größter Wichtigkeit sind – die ADHS, die Dyslexie, die Intelligenzminderung und die Sprachentwicklungsstörung.

3.2. ADHS

Obwohl es sich um eine der meist auftretenden „Störungen“ bei Kindern und Jugendlichen handelt, meinen doch viele, ADHS, bzw. die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, sei ein pharmaindustrieller Geldschuss oder wiederum das

Ergebnis misslungener Erziehung. Dies ergibt sich in Folge einiger Schwierigkeiten – es änderte sich nicht nur die Bezeichnung für solch eine Störung mehrmals in den letzten Jahren, es gibt auch Unterschiede in der Begrifflichkeit bei verschiedenen Diagnosesystemen, bei denen auch immer wieder neue Symptome aufgenommen wurden, die vorherige und künftige Diagnosen beeinträchtigen. Es besteht dennoch ein genereller Konsens, dass solche Verhaltensmuster, die mit ADHS in Bezug gesetzt werden, tatsächlich bestehen und diese ähnliche, wenn nicht dieselben, Ursachen und Nachfolgen aufzeigen. Zu der Diskussion kommt es eben auch wegen des breiten Spektrums von Symptomen, die das darauffolgende Verhaltensmuster als ADHS beschreiben. Deswegen ist es von äußerster Wichtigkeit, sich vor einer Diagnose mit der Symptomatik dieser Störung auseinanderzusetzen und bekannt zu machen.

3.2.1. Hintergrund, Definition, Ursachen

„Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) ist eine Bezeichnung für einen medizinischen Zustand, der eine gemischte Gruppe von störenden Verhaltensmustern beschreibt“ (Holowenko 1999: 19). Schon im Jahre 1890 wurden Symptome für solch einen Zustand von dem amerikanischen Philosophen und Psychologen William James, welcher oft als „Vater der modernen Psychologie“ betrachtet wird, in seinen *Principles of Psychology* beschrieben (Holowenko 1999: 17). Heute ist es eine der meistvertretenen (Verhaltens-) Störungen bei Kindern; ihr Auftreten wird auf drei bis sechs Prozent aller Kinder in verschiedenen Kulturen und geographischen Regionen geschätzt, dabei sind Jungen in einem Verhältnis von ungefähr 3:1 überdurchschnittlich häufig vertreten, auch umfasst die Störung die gesamte Lebensspanne und äußert sich je nach Alter und Geschlecht verschieden (Holowenko 1999). So sind Jungen meist hyperaktive „Zappelmänner“, Mädchen öfters zurückgezogene „Träumer“. Wie schon erwähnt, wird der Zustand von einer gemischten Gruppe von störenden Verhaltensmustern beschrieben; sie haben „viele Ursachen und Wirkungen, ihre Merkmale gehen nahtlos in normales Verhalten über“ (Holowenko 1999: 19). Dies erschwert eine sofortige und einmalige Diagnosestellung, denn oftmals handelt es sich bei solch einem Muster „möglicherweise nur um eine Übertreibung von altersgerechtem Verhalten“ (Holowenko 1999: 20). Die ärztliche Diagnose für ADHS versteht, dass die Verhaltensmuster Schwierigkeiten für das Kind in Bereichen Entwicklung, Verhalten, Leistung, Familienbeziehungen und soziale Interaktion bedeuten; dabei sind vor allem die drei Merkmale Unaufmerksamkeit, Impulsivität und (jedoch nicht in allen Fällen) Hyperaktivität typisch (Holowenko 1999: 19). Holowenko beschreibt solche Kinder folgendermaßen:

Kinder, die unter AD/HS leiden, haben Mühe, aufmerksam zu sein, still zu sitzen, ihre Gefühle zu steuern und erst zu denken, bevor sie etwas sagen. Sie sind zum Teil furchtlos und verletzen sich schnell und oft; warten ungern, bis sie an der Reihe sind; platzen in der Klasse mit ihrer Antwort heraus; halten sich selten an Regeln; und es fällt ihnen schwer, bei einer Sache zu bleiben. Wegen ihres impulsiven und oft unaufmerksamen Verhaltens sind sie darüber hinaus oft sozial gefährdet und haben Mühe, Beziehungen anzuknüpfen. (Holowenko 1999: 19-20)

Um jedoch Fehldiagnosen zu vermeiden, ist es wichtig, nicht nur die erwähnten Symptome in Betracht zu ziehen. Jedes Kind wird oftmals einige dieser Symptome aufzeigen – es wird manchmal unaufmerksam sein, impulsiv handeln, oder nicht still sitzen können; „aber ein gehäuftes Auftreten all dieser Probleme zusammen, die Intensität ihres Auftretens und wie sie während der Entwicklung eines Kindes existent bleiben, entscheidet wesentlich darüber, ob ein Kindheitssyndrom als ADHS identifiziert wird“ (Holowenko 1999: 12). Auch ist zwischen unterschiedlichen ADHS-Subtypen zu unterscheiden, so muss nicht jedes der Symptome vorhanden sein, um eine ADHS zu diagnostizieren.

Über die Ursachen einer ADHS wird derzeit noch immer diskutiert, dennoch ist es eindeutig, dass es sich selten um eine einzige handelt; für die Entstehung einer ADHS sind meist mehrere zusammenwirkende Faktoren verantwortlich. Zu den meistbeschriebenen Ursachen zählen Genetik, neurologische und / oder biochemische Prozesse, und Ursachen aus der Umwelt, wie z.B. ein dysfunktionales soziales Umfeld in Familie und / oder Schule (Holowenko 1999: 21-29).

3.2.3. Kernsymptome

„Die Kernsymptome der ADHS sind Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität – alle möglichen zu diagnostizierenden ADHS- Subtypen beziehen sich auf diese Kernsymptome“ (Gawrilow 2016: 21). Dabei ist Unaufmerksamkeit von Hyperaktivität-Impulsivität abzugrenzen; Unaufmerksamkeit kann als singuläres Symptom vorkommen, während Hyperaktivität und Impulsivität fast immer gemeinsam auftreten (Gawrilow 2016: 21). Eine Beschreibung der Kernsymptome ist in der Tabelle von Döpfner, Fröhlich und Lehmkuhl aufzufinden:

Tabelle 1: Symptom-Kriterien der hyperkinetischen Störung nach ICD-10 (Forschungskriterien) und der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach DSM-IV. Quelle: Döpfner, Fröhlich, Lehmkuhl 2013: 1-2.

A) Unaufmerksamkeit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten. 2. Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten. 3. Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn ansprechen. 4. Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund von oppositionellem Verhalten oder Verständnisschwierigkeiten). 5. Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren. 6. Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben). 7. Verliert häufig Gegenstände, die er/sie für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug). 8. Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken. 9. Ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.
B) Hyperaktivität	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum. 2. Steht {häufig} in der Klasse oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird. 3. Läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben). 4. Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen. 5. {Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er „getrieben“. 6. (Zeigt ein anhaltendes Muster exzessiver motorischer Aktivität, das durch die soziale Umgebung oder durch Aufforderungen nicht durchgreifend beeinflussbar ist.)
C) Impulsivität	<ol style="list-style-type: none"> 1. Platzt häufig mit der Antwort heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist. 2. Kann häufig nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist (bei Spielen oder in Gruppensituationen). 3. Unterbricht und stört andere häufig (platzt z.B. in Gespräche oder in Spiele anderer hinein). 4. Redet häufig übermäßig viel (ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren). {Im DSM-IV unter Hyperaktivität subsumiert.}

Anmerkung: { } = nur DSM-IV; () = nur ICD-10

Für das Kernsymptom Aufmerksamkeit werden neun Symptomkriterien beschrieben, für die Hyperaktivität fünf und für die Impulsivität vier.

Welche dieser Symptomkriterien auftreten und in welcher Anzahl sie unter Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität vorhanden sind, wird bestimmen, welcher ADHS-Subtyp diagnostiziert wird. So müssen z.B. mindestens sechs Kriterien unter Aufmerksamkeit, drei unter Hyperaktivität, und mindestens eines unter Impulsivität erfüllt sein, damit eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens festgestellt werden kann, wobei auch die Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt sein müssen (siehe auch *Abbildung 3*). Die Subtypen werden im folgenden Kapitel näher beschrieben.

3.2.4. Diagnosesysteme und Subtypen

ADHS wird im Rahmen zweier Klassifikationssysteme diagnostiziert – das sind das DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Diagnostisches und Statistisches Handbuch Psychischer Störungen) und die ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) (Gawrilow 2016). „In Deutschland werden Diagnosen nach der ICD erstellt – in wissenschaftlichen Arbeiten werden allerdings häufig DSM-Diagnosen verwendet“ (Gawrilow 2016: 23). Wie schon erwähnt, haben sich die ADHS – Diagnosen, wie auch der Name für solch eine Störung öfters in der Geschichte geändert; hier eine Übersicht:

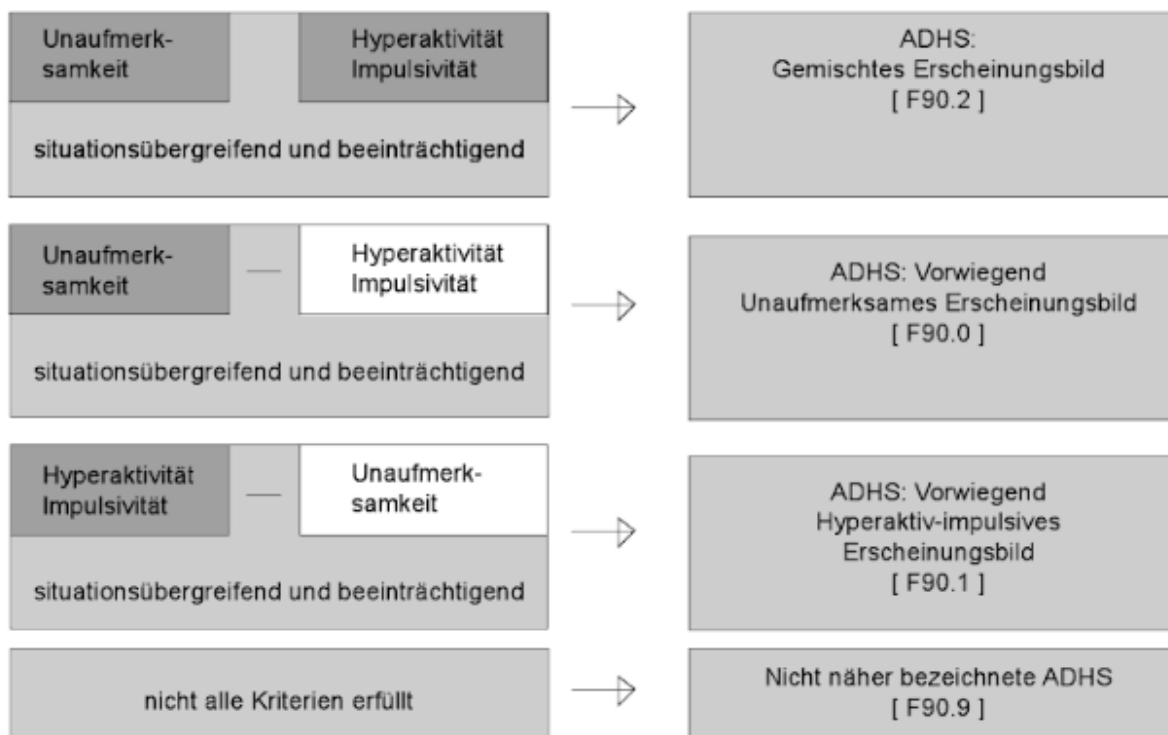
Tabelle 2: Geschichte der ADHS-Diagnosen nach der DSM und ICD (Gawrilow 2016:24)

DSM-Diagnosen			ICD-Diagnosen		
1980	DSM-III	Attention Deficit Disorder	1965	ICD-8	Hyperkinetisches Syndrom der Kindheit
1987	DSM-III-R	Attention Deficit Hyper-activity Disorder	1975	ICD-9	Hyperkinetisches Syndrom des Kindesalters mit Entwicklungsrückstand / mit Störung des Sozialverhaltens
1994	DSM-IV	Attention Deficit Hyper-activity Disorder	1991	ICD-10	Hyperkinetische Störung
2013	DSM-V	Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder			

Dementsprechend wird nach dem DSM-V eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, und laut ICD-10 eine hyperkinetische Störung diagnostiziert, dabei handelt es sich um dieselbe Störung, es unterscheiden sich jedoch Subtypen. Die Kernsymptome dieser Störung, wie oben schon genannt, sind Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität.

Das DSM-V unterscheidet zwischen drei ADHS-Subtypen: 1) dem vorwiegend unaufmerksamen Typus, 2) dem vorwiegend hyperaktiv-impulsiven Typus und 3) dem Mischtypus. Der vorwiegend unaufmerksame ADHS-Typus „liegt vor, wenn das Kriterium unaufmerksam, nicht aber das Kriterium hyperaktiv und impulsiv erfüllt ist (Holowenko 1999: 32). Demgegenüber „liegt [der vorwiegend hyperaktiv-impulsiver ADHS-Typus] vor, wenn das Kriterium hyperaktiv und impulsiv, nicht aber das Kriterium unaufmerksam erfüllt ist“ (Holowenko 1999: 32). Bei dem Mischtypus handelt es sich um eine Kombination der zwei genannten Typen und „liegt vor, wenn beide Kriterien [, unaufmerksam und hyperaktiv-impulsiv,] erfüllt sind“ (Holowenko 1999: 32).

Abbildung 1: Kriterien für die Diagnose einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach DSM-IV (Gawrilow 2016: 27)



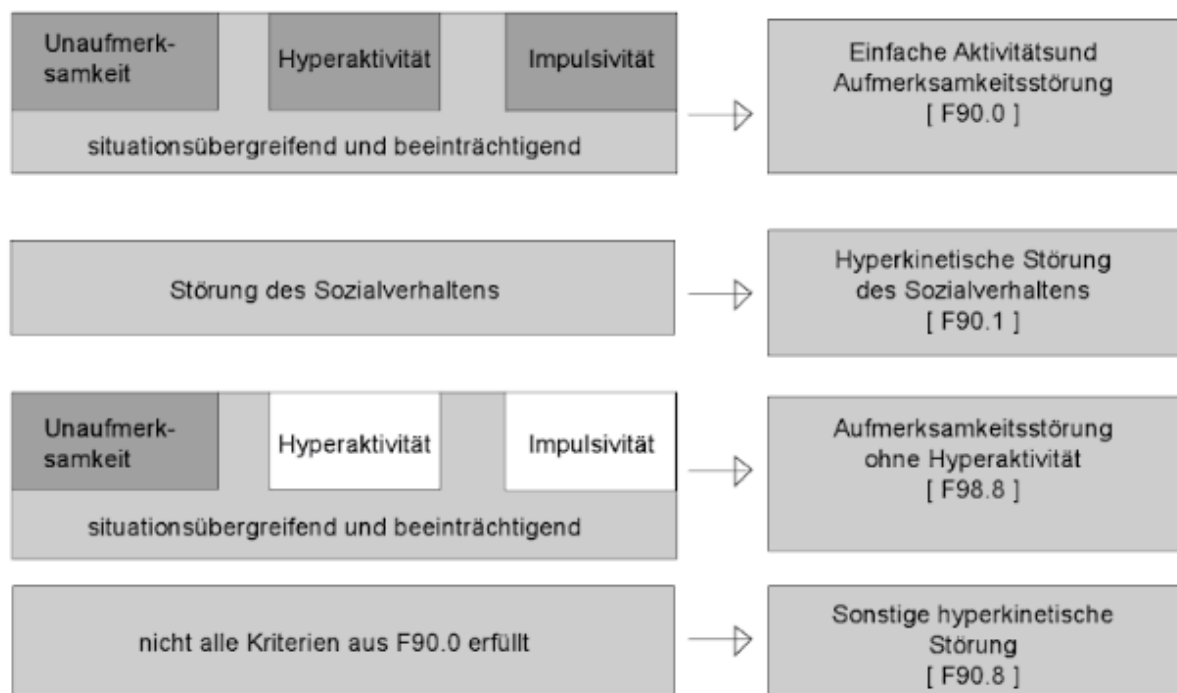
Neben den genannten Typen kann gemäß des DSM-V noch eine weitere ADHS diagnostiziert werden – die „Nicht näher bezeichnete ADHS“. Solch eine ADHS-Diagnose liegt

vor, wenn nicht alle Kriterien für einen der genannten Typen, dennoch genügend Kriterien für eine allgemeine ADHS Diagnose erfüllt sind.

Zu beachten ist, dass gemäß des DSM-V eine ADHS als vorhanden gilt, wenn die Symptome vor dem Alter von 12 Jahren eingesetzt haben, eine Dauer von mindestens 6 Monaten gehabt haben und sie vom Entwicklungsgrad des Betroffenen abweichen.

Bei der ICD sind Dauer und Entwicklungsgrad ebenfalls ausschlaggebend, es wird jedoch eine ADHS nur dann diagnostiziert, wenn die Symptome vor dem 6. Lebensjahr eingesetzt haben. Die Ursache für solch einen Unterschied liegt darin, dass in der ICD auf die „aktuell unbefriedigende Situation der Untergliederung der ADHS hingewiesen [wird]– als wesentliche Gliederungsmerkmale werden [bei der ICD ebenso] das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein von Aggressivität, Delinquenz und dissozialem Verhalten herangezogen (Gawrilow 2016: 26). Auch müssen bei einer ADHS Diagnose der ICD die Symptome in verschiedenen Situationen und Umgebungen vorhanden sein, z.B. in der Schule und zu Hause. Sind all diese Kriterien beachtet, kann eine ADHS diagnostiziert werden. Die ICD unterscheidet zwischen folgenden drei ADHS-Typen: 1) der einfachen Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung, 2) der hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens und 3) der Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität.

Abbildung 2: Kriterien für eine Diagnose einer hyperkinetischen Störung nach ICD-10 (Gawrilow 2016: 27)



Auch bei der ICD-10 kann eine ADHS diagnostiziert werden, wenn nicht alle Kriterien erfüllt sind. So wird, wenn nicht alle Kriterien für eine einfache Aufmerksamkeitsstörung erfüllt sind, eine „sonstige hyperkinetische Störung“ diagnostiziert.

3.2.5. Häufigkeit

Dass die ADHS oft als eine „Modediagnose“ beschrieben wird, ist Beweis dafür, wie häufig sie diagnostiziert wird. Für die Validität dieser Störung spricht dennoch die Tatsache, dass sie weltweit in unterschiedlichen Kulturen erscheint – die ADHS tritt bei drei bis sechs Prozent aller Kinder in verschiedenen Kulturen und geographischen Regionen auf, dabei sind Jungen im Verhältnis von ungefähr 3:1 überdurchschnittlich häufig vertreten (Holowenko 1999).

In Deutschland haben laut einer KiGGS-Studie⁴ 4,8% der Kinder und Jugendlichen eine von einem Psychologen diagnostizierte ADHS; dabei beträgt die Prävalenz 1,5% im Vorschulalter, 5,3% im Grundschulalter, 7,1% bei 11-13-Jährigen und 5,6% bei 14-17-Jährigen (Gawrilow 2016; 47). „ADHS wird weiterhin laut der KiGGS-Studie häufiger bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status im Vergleich zu Familien mit einem mittleren oder hohen sozioökonomischen Status diagnostiziert“ (Gawrilow 2016; 47-48). Auch zeigt die Studie, „dass Familien mit Migrationshintergrund seltener über eine ADHS-Diagnose als Familien ohne Migrationshintergrund berichten. Jedoch gibt es mehr ADH-Verdachtsfälle bei Familien mit als ohne Migrationshintergrund“ (Gawrilow 2016; 48). Das bedeutet, dass sich Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund durch die ADHS-Symptome öfter auffällig machen, doch seltener Beratung, Diagnose und Intervention in Anspruch nehmen (Gawrilow 2016; 48).

3.3. Dyslexie

Auch bei der Dyslexie gibt es Unterschiede und Schwierigkeiten in der Begrifflichkeit, denn es können allerlei Subtypen von Dyslexie je nach Ursache, Symptomatik und sogar abhängig davon, welchen Sprachbereich sie betrifft, festgestellt werden. Auch unterscheiden sie sich je nach Sprachraum - im deutschsprachigen Raum wird sie oft *Legasthenie* oder Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) genannt. Diese Begriffe scheinen jedoch nicht sehr praktisch - dass es sich um eine „Schwäche“ handelt, signalisiert sofort, dass bei einer Lese-

⁴ „Die KiGGS-Studien sind große, umfassende Studien des Robert-Koch-Instituts, die Fragen zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland erforschen.“

Rechtschreibschwäche ein Einfaches Diskrepanzkriterium ausreicht und dass solch eine „Schwäche“ in der ICD-10 nicht aufgefunden wird.

Des Weiteren reden Miles und Miles im Buch *Dislexia – A Hundred Years on* (1999) von zwei Subtypen von Dyslexie – dem auditiven und dem visuellen Subtyp. Der Unterschied wird folgendermaßen beschrieben:

Das Kind lernt das gesprochene Wort und wie die Buchstaben aussehen, es kann aber diese Bilder nicht mit der Art und Weise, wie sie klingen, verbinden (auditiver Typ der Dyslexie). Es mag auch das Gegenteil erscheinen. Es lernt, wie die Buchstaben klingen, kann aber keine normale Verbindung zwischen diesen akustischen Bildern und ihrem Aussehen herstellen. (Miles 2004)

Der auditive und der visuelle Typ erscheinen also in Bezug auf das Problemfeld. Nehmen wir die Ursache als Kriterium, so sprechen wir von der Erworbenen Dyslexie (engl. *acquired dyslexia*), erworben durch Hirnschädigungen wie z.B. den Schlaganfall, oder der Entwicklungsdyslexie (engl. *developmental dyslexia*), die genetisch veranlagt ist.

Auch in der ICD-10 können zwei Typen von Dyslexie vorgefunden werden - unter dem Code R48.0 gehört sie zur Übergruppe „Dyslexie und sonstige Werkzeugstörungen, anderenorts nicht klassifiziert“ (R48.-) und als Entwicklungsdyslexie wird sie in der ICD unter dem Code F81.0 aufgefunden. Fortan wird von der Entwicklungsdyslexie geredet.

Die Entwicklungsdyslexie ist eine Lese- und Rechtschreibstörung und gehört nach der ICD-10 zu den Umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (engl. *specific developmental disorders of scholastic skills*) (F81.-). Die International Dyslexia Association (IDA)⁵ gibt in ihrem Dyslexie-Handbuch folgende Definition, Ursache und Symptomatik:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge. (International Dyslexia Association 2017: 3⁶)

Die Ursache der Dyslexie ist also das Defizit der phonologischen Komponente der Sprache, also neurologischen Ursprungs, und zeichnet sich durch Schwierigkeiten mit genauer und / oder fließender Worterkennung und durch schlechte Schreib- und Decodierfähigkeit aus (International Dyslexia Association). Ein Kind mit Dyslexie

⁵ <https://dyslexiaida.org/> abgerufen am 10. August 2018

⁶ <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf> abgerufen am 17. August 2018

wird wahrscheinlich Schwierigkeiten in folgenden Bereichen aufzeigen: beim Erlernen von Buchstaben und ihrer Laute, bei der Organisation von geschriebener und gesprochener Sprache, beim Merken von Zahlenfakten, beim Mithalten und Verstehen von längeren Leseaufträgen, bei der Rechtschreibung, bei korrekter Ausführung von mathematischen Operationen und beim Erlernen einer Fremdsprache (International Dyslexia Association 2017: 4⁷)

Wie schon erwähnt, werden alle möglichen Lese- und Rechtschreibstörungen/-schwächen oft als Dyslexie, im deutschsprachigen Raum meist als Legasthenie, bezeichnet. Hier muss Acht gegeben werden, denn für das manifestieren einer Lese-Rechtschreibschwäche genügt eine Bezugsgruppendifferenz, für das diagnostizieren einer Lese-Rechtschreibstörung wird das Doppelte Diskrepanzkriterium benötigt. Das bedeutet, dass die Intelligenz ein ausschlaggebender Faktor ist und eine Lese-Rechtschreibstörung, darunter auch die Entwicklungsdyslexie, nicht diagnostiziert werden kann, wenn eine Intelligenzminderung vorliegt.

3.4. Leichte Intelligenzminderung

Die Leichte Intelligenzminderung (engl. Mild mental retardation) gehört zu den Intelligenzstörungen (F70-79) (engl. Mental retardation). Dies sind Zustände verzögerter oder unvollständiger Entwicklung geistiger Fertigkeiten wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten⁸. Der Schweregrad einer Intelligenzstörung wird anhand standardisierter Intelligenztests von einem Diagnostiker festgestellt⁸. Intellektuelle Fähigkeiten und soziale Anpassung können sich, wenn auch nur in geringem Maße, durch Übung und Rehabilitation verbessern⁸.

Die Leichte Intelligenzminderung (F70) liegt vor, wenn der IQ-Bereich einer Person zwischen 50-69 liegt. Dies ist bei Erwachsenen mit einem Intelligenzalter von 9 bis 12 Jahren gleichzustellen⁸. Viele Erwachsene können zwar arbeiten und ihren Beitrag zur Gesellschaft leisten, sie wirkt sich bei Kindern aber in Lernschwierigkeiten in der Schule aus⁸.

Sollte neben der Intelligenzminderung Komorbidität eines anderen Zustandsbildes, wie andere Entwicklungsstörungen, Störungen des Sozialverhaltens usw. vorliegen, müssen zusätzliche Schlüsselnummern (F70.0 – F70.9) benutzt werden, die zusätzliche Beobachtung

⁷ <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf> abgerufen am 17. August 2018

⁸ nach ICD <http://www.icd-code.de> zuletzt abgerufen am 9. September 2018

oder Behandlung erfordern⁹. Weiteres über Komorbidität wird im nächsten Kapitel beschrieben.

Neben offensichtlichen Gründen wie Beobachtung und Behandlung ist eine glaubwürdige Intelligenzminderungs-Diagnose auch in Bereich Sonderpädagogik wichtig, bei welchem die Ausbildung von Menschen mit Intelligenzminderung als Katalysator für die Lösung wichtiger Probleme diene (Shea & Bauer 1994; 344):

Seit dem Schuljahr 1976/77 ist die Zahl der Lernenden mit geistiger Behinderung in öffentlichen Schulen in den USA kontinuierlich zurückgegangen. Zwischen 1976-77 und 1990-91 hat sie sich insgesamt um 39,0 Prozent oder etwa 320.000 Schüler verringert. (US Department of Education) In den Jahren 1990-91 war die geistige Behinderung, die 12,0 Prozent aller Lernenden mit Behinderungen repräsentierte, die drittgrößte Klassifizierung von Schülerbehinderungen nach Lernbehinderungen und Sprachbehinderungen. (Shea & Bauer 1994; 344)

Der Rückgang der Zahl der Lernenden mit Intelligenzminderung kann auf die Umklassifizierung einiger lernbehinderter oder entwicklungsbehinderter Kinder zurückgeführt werden, die zuvor mit einer Intelligenzminderung diagnostiziert wurden (Shea & Bauer 1994; 344). Offensichtlich ist, dass sich bei der Intelligenzminderung die gleiche Problematik auffinden lässt, wie auch zuvor bei der ADHS und der Dyslexie beschrieben. Daraus lässt sich nur erschließen, dass in Fragen der Diagnose von psychischen Störungen und deren Sonderpädagogik noch viele Fortschritte gemacht werden müssen.

3.5. Sprachentwicklungsstörung

Auch bei der Sprachentwicklungsstörung finden wir unterschiedliche Begriffe – Sprachentwicklungsstörung, -behinderung, *specific language impairment* usw. In dieser Arbeit ist die Rede von der Sprachentwicklungsstörung welche in der ICD-10 unter dem Code F80.- und Codenamen „Umschriebene Entwicklungsstörung des Sprechens unter der Sprache“ aufgefunden wird. Solche Entwicklungsstörungen werden gemäß der ICD folgendermaßen definiert:

Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Störungen können nicht direkt neurologischen Störungen oder Veränderungen des Sprachablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren zugeordnet werden. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache ziehen oft sekundäre Folgen nach sich, wie Schwierigkeiten beim Lesen und

⁹ nach ICD <http://www.icd-code.de> zuletzt abgerufen am 9. September 2018

Rechtschreiben, Störungen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, im emotionalen und Verhaltensbereich.¹⁰

Da Sprachentwicklungsstörungen aufgrund sehr verschiedener Ursachen entstehen können, unterscheidet man meist zwischen zwei Subtypen – den spezifischen Sprachentwicklungsstörungen und den allgemeinen Sprachentwicklungsstörungen.

Eine spezifische Sprachentwicklungsstörung liegt vor, wenn ein Kind erhebliche Schwierigkeiten in der Sprache hat und sprachauffällig ist, obwohl keine vorausgehenden organischen, mentalen oder emotionalen Schädigungen bestehen, was bedeutet, dass das Kind gut hören und sehen kann, sich geistig und körperlich normal entwickelt und ihm das Elternhaus optimale Entwicklungsbedingungen gibt (Wendlandt 2006). Dazu gehören Auffälligkeiten und Schwierigkeiten mit Aussprache (Dyslalie), Sprachverständnis, Grammatik (Dysgrammatismus; Satzbau und Wortendung), wie auch ein eingeschränkter Wortschatz und eingeschränkte kommunikativer und dialogischer Fähigkeiten (Wendlandt 2006).

Eine allgemeine Sprachentwicklungsstörung hingegen liegt vor, wenn organische, mentale oder emotionale Schädigungen, wie z.B. Hör- und Sehbeeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder emotionale Belastung, bestehen und die Sprachentwicklung stören, wobei sich die Symptome nicht weiter von den spezifischen Sprachentwicklungsstörungen unterscheiden (Wendlandt 2006).

3.6. Unterschiede der Lernschwierigkeiten in der Auswirkung auf Sprachfähigkeiten

Tabelle 3: Übernommen und übersetzt aus Galić-Jurušić (2004)

Störung/ Typ der Schwäche	Kinder mit Dyslexie	Kinder mit spezifischen Sprachstörungen	Kinder mi Aufmerksamkeitsdefizit / ADHS	Kinder mit Leichter Intelligenzminderung
Sprach- schwierigkeiten	Schwierigkeiten mit dem Lautesystem, erschwerte Unterscheidung ähnlich klingender Laute, andere Sprachkomponenten Altersentsprechend entwickelt, fortgeschrittene konzeptionelle Entwicklung,	Schwierigkeiten in allen Sprachkomponenten , dysgrammatisches Sprachsystem, konzeptionelle Entwicklung etwas langsamer, finden nur schwer Wege ihre Gedanken sprachlich auszudrücken	Mögliche Schwierigkeiten in allen Sprachkomponenten; Schwierigkeiten mit phonologischen Komponenten betont, wenn die Aufmerksamkeitsstörung aufgrund Dyslexieentwicklung abläuft; Agrammatismus oder langsamere Sprachentwicklung,	Mögliche Schwierigkeiten in allen Sprachkomponenten mit ernsthaften Schwierigkeiten bei Konzepterstellung, der Entwicklung von Sätzen, chaotische oder fehlende Ideen erlauben keine einfache Ausdrucksweise

¹⁰ <http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F80.-.html?sp=Ssprachst%F6rung> zuletzt abgerufen am 10. September 2018

	finden Wege ihre Gedanken sprachlich auszudrücken		wenn das Aufmerksamkeitsdefizit an Sprachschwierigkeiten oder verminderten kognitiven Fähigkeiten grenzt	
Kognitive Schwierigkeiten	entwickeln sich kognitiv gut, haben Resonanzpotential, betrachten ein Problem gut von unterschiedlichen Seiten, ändern leicht die Sichtweise, haben keine Probleme mit Konzentrationstiefe und leicht entnommener Aufmerksamkeit, denken logisch nach, gutes Verbinden von konzeptionellen Sets	haben ein gutes kognitives Potential, es fehlen ihnen manchmal die Worte für kognitive Kategorien, welche sie verstehen (Zeit, Raum), durch richtige Sprachauswahl gesteuert rasonieren sie gut und verbinden gut konzeptionelle Sets	mögliche Schwierigkeiten in Kognition aufgrund der fehlenden Selektivität und des beschleunigten oder verlangsamten Bewusstseinsflusses, chaotisch und unlogisch aufgrund hoher Geschwindigkeit, Ungenaue Wahrnehmung kann den falschen Eindruck eines geringeren kognitiven Potenzials vermitteln, akzentuierte Inkonsistenz in kognitiven Bereichen	Schwierigkeiten in der kognitiven Entwicklung fast die Regel, unlogisches Denken, leicht ablenkende Aufmerksamkeit ohne einen tieferen Fokus, Schwierigkeiten beim Merken und Verbinden, eine ausgeprägte Verlangsamung der konzeptionellen Entwicklung, unzureichende Geschwindigkeit und Präzision der Wahrnehmung
Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben	Schwierigkeiten bei der Dekodierung, Verwechslung von Buchstaben durch visuelle und akustische Ähnlichkeit, das Potential Kompensationsstrategien zu schaffen und dann gutes Verständnis, eine ungeformte Handschrift, der schriftliche Ausdruck entwickelt sich stark durch das Erlernen der Schriftsprache	kleinere Schwierigkeiten bei der Dekodierung als Kinder mit Dyslexie Verständnisschwierigkeiten sind etwas ausgeprägter, beim Schreiben können sie eine präzise, schön geformte Handschrift entwickeln, haben Schwierigkeiten die Gedanken schriftlich in einem Aufsatz auszudrücken, können aber Fortschritte im Lernen, vor allem in der Schriftsprache, machen	Mildere Art von Dekodierungsschwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten aufgrund hereinplatzender Gedanken, welche nicht mit dem Text zu tun haben, Schwierigkeiten mit dem Fokussieren, haben eine große Abneigung, mit dem Lesen anzufangen, können die Lesetechnik gut entwickeln, Schrift ungeformt, das Schreiben chaotisch	sie beherrschen allmählich die Lesetechnik, können langsam mit relativ wenigen Fehlern lesen, das Verständnis ist erschwert, das Schreiben ist inhaltlich knapp, die Handschrift ist lange Zeit bemerkbar unentwickelt
Fortschritte in Lernfähigkeiten	Kompensationsstrategien des Lernens akzentuiert, durch Unterrichtung können sie Stoff gut organisieren, neigen zu kreativen visuellen Lösungen, in Mathe werden Verfahrensdetails	zeigen Gelerntes schwer, geben einen schlechteren Eindruck von ihrem Wissen, finden kaum Worte und Konstrukte, die ein wahres Bild ihres Wissens wiedergeben	Ungewissheit in Fortschritten aller Lernfähigkeiten, alle möglichen Resultate abhängig von der Möglichkeit der Kompensationsfähigkeit, die Schwierigkeiten in der Präzision der Perzeption, der Ausdauer und der Tiefe	abhängig von umfangreicher Hilfe, Schwierigkeiten, die Idee der Zahl zu meistern, desorientiert in der Abfolge mathematischer Verfahren beim Rechnen. Schwierigkeiten beim Meistern von

	ausgelassen, das Merken von Halbresultaten, sehen das Ganze gut ein und haben Ideen für das Lösen von Aufgaben, verstehen genaue Konzepte gut, merken sich schwer Namen, ersetzen dies durch Mnemotechniken, besser in mündlichen Antworten	können, gleichermaßen schwierig Wissen sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form zu zeigen, Schwierigkeiten beim Verständnis der mathematischen Sprache, gut in mathematischen Verfahren, können die Fähigkeiten des unabhängigen Lernens erreichen	der Aufmerksamkeit zu überwinden, Schwierigkeiten mit Mathematik, können die Fähigkeiten des unabhängigen Lernens nur schwer entwickeln	komplexeren Konzepten, Gedächtnisschwierigkeiten machen es unmöglich, Fakten zu verbinden und eine feste Grundlage für die Kenntnis der meisten Lehrinhalte zu schaffen.
Optimaler Schulansatz	Individualisierter Ansatz zum regulären Unterrichtsprogramm	Individualisierter Ansatz zum regulären Unterrichtsprogramm	Individualisierter Ansatz zum regulären Unterrichtsprogramm / Sonderpädagogische Förderung im regulären Unterricht	Sonderpädagogische Förderung im regulären Unterricht / Ausbildung an einer Sonderpädagogischen Institution

3.7. Kinder mit mehreren Lernschwierigkeiten – Komorbidität

Das Online Magazin für Naturwissenschaft und Technik „Spektrum“¹¹ definiert Komorbidität als Anwesenheit von mehr als einer (psychischen) Störung in einer Person in einem bestimmten zeitlichen Rahmen. Das bedeutet, dass sich neben der Grunderkrankung bei Patienten weitere Erkrankungen melden. „Spektrum“ erklärt weiter, dass in klinisch-psychologischer Fachliteratur folgende Arten von Komorbidität unterschieden werden – die „interne Komorbidität“, bzw. das gemeinsame Auftreten von Unterkategorien der gleichen Störungsgruppe, und die „externe Komorbidität“, das gemeinsame Auftreten von psychischen Störungen verschiedener Störungskategorien.

So wäre ein Beispiel für interne Komorbidität z.B., wenn ein Patient von mehreren Untergruppen der Entwicklungsstörungen (F80-F89) leidet, z.B. von der Umschriebenen Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache (F80.-) und der Umschriebenen Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten (F81.-). Bei einer externen Komorbidität handelt es sich also um Störungen unterschiedlicher Kategorien, so wäre ein Beispiel dafür ein Patient mit Schizophrenie (F20.-) und Vaskulärer Demenz (F01.-).

„Spektrum“ schreibt weiter, dass sogar ein Drittel der Allgemeinbevölkerung die diagnostischen Kriterien für mehr als eine psychische Störung erfüllt; besonders wäre dies bei

¹¹ <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/komorbiditaet/7986> abgerufen am 15. August 2018

stationär aufgenommenen Patienten mit psychischen Störungen eher die Regel denn die Ausnahme.

Genaue Ursachen für Komorbidität können derzeit noch nicht beschrieben werden, doch können, so „Spektrum“, gemeinsame kausale Mechanismen, eine gemeinsame Etymologie oder verschiedene Manifestationen der gleichen Grundstörung als Implikationen des gemeinsamen Auftretens von psychischen Störungen angenommen werden.

Dasselbe gilt auch für Komorbidität von Lernschwierigkeiten; so zeigen sich bei einem Diagnoseverfahren oft mehrere komorbide Lernstörungen und es wird nur schwer festgestellt, ob sie parallel entstanden sind oder ob die Eine die Entstehung der Anderen verursachte. Dies ist auch einer der Gründe, warum es oft zu Fehldiagnosen kommt, bzw. warum es oft schwer ist, eine endgültige Diagnose aufzustellen. Die ADHS ist hier keine Ausnahme. So beschreibt Gawrilow in ihrem Buch, dass ADHS-Betroffene oft komorbide Störungen aufweisen – es handelt sich hier öfters um die Regel als die Ausnahme: „Komorbide Störungen sind bei der ADHS die Regel: Insgesamt weisen ca. 2/3 der Kinder mit ADHS neben den Kernsymptomen für die ADHS noch weitere Störungen auf. Sobald komorbide Störungen im Spiel sind, wird eine ADHS-Diagnose erheblich erschwert“ (Gawrilow 2016; 31-32). Zu den häufigsten komorbiden Störungen der ADHS gehören externalisierende Störungen, internalisierende Störungen, sowie Lern- und Leistungsstörungen.

Zu den externalisierenden Störungen gehört z.B. die oppositionelle Störung des Sozialverhaltens. Solche Kinder „zeigen oft aggressives und dissoziales Verhalten als komorbide Symptome“ (Gawrilow 2016; 32). „Typisch für diese Kinder ist, dass sie oft streiten - z.B. mit Eltern oder Lehrern – und nicht gehorchen. Weiterhin treten häufig Ärgerperioden auf: Das Kind schreit und ist schwer zu beruhigen“ (Gawrilow 2016; 32). Gerne ärgern sie andere, lassen sich leicht durch andere ärgern und machen oft andere für eigene Fehler verantwortlich (Gawrilow 2016; 32).

Des Weiteren leiden ADHS Kinder oft auch an internalisierenden Störungen; „Zu diesen Störungen gehören beispielsweise affektive Störungen (z.B. Depressionen) mit einer Häufigkeit von 10-40% und Angststörungen mit 20-25% unter den ADHS-Kindern (Gawrilow 2016; 32).

Zu Lern- und Leistungsstörungen, die oft als komorbide Störungen neben der ADHS auftreten, gehören, wie schon erwähnt, die Dyslexie und Dysgraphie. Des Weiteren tritt oft auch die Dyskalkulie auf. Gawrilow erläutert folgendes:

Kinder mit ADHS zeigen häufiger als Kinder ohne ADHS Störungen wie Legasthenie, d.h. eine massive und lang andauernde Störung des Erwerbs der

Schriftsprache. Die Betroffenen haben Probleme mit der Umsetzung der gesprochenen zur geschriebenen Sprache und umgekehrt. Auch die Dyskalkulie, d.h. eine Entwicklungsverzögerung des mathematischen Denkens bei Kindern und Jugendlichen (und auch Erwachsenen), ist eine häufige komorbide Störung von Kindern mit ADHS. (Gawrilow 2016; 34)

Selbst ohne Vorliegen solch einer diagnostizierten Teilstörung, so Gawrilow, können exekutive Funktionsdefizite und Arbeitsgedächtnisdefizite bei Kindern mit ADHS zu Schwierigkeiten mit schulischen Anforderungen führen (Gawrilow 2016; 34).

Ähnliche Befunde zu Komorbidität von Lernschwierigkeiten beschreibt auch Gold in seinem Buch; dabei erläutert er eine Untersuchung von Anne Fischbach, welche analysierte, ob Grundschul Kinder mit schulischen Minderleistungen in höherem Maße als andere Kinder von sozio-emotionalen Auffälligkeiten (Ängstlichkeit, Depression, Zurückgezogenheit usw.) betroffen sind:

Anne Fischbach hat untersucht, ob Grundschul Kinder mit schulischen Minderleistungen [...] in höherem Maße von sozio-emotionalen Auffälligkeiten betroffen sind als andere Kinder. [...] Unter den 317 Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren waren mehrheitlich solche mit (intelligenzdiskrepanten) Lernstörungen in den Bereichen des Lesens und Rechtschreibens sowie des Rechnens, aber auch Kinder mit Lernschwächen in diesen Bereichen, die das erforderliche Diskrepanzkriterium zwischen Schulleistung und Intelligenz nicht erfüllten. Kinder mit Lernschwächen und mit Lernstörungen waren im sozio-emotionalen Bereich auffälliger als »normale« Kinder. Sie wiesen eine erhöhte Ängstlichkeit, in höherem Maße depressive Tendenzen und eine größere soziale Zurückgezogenheit auf, sowie Symptome von Aufmerksamkeitsstörungen. Vor allem bei den kombinierten Erscheinungsformen (wenn also die Bereiche der Schriftsprache und des Rechnens zugleich betroffen waren) gingen Lernstörungen häufiger als die Lernschwächen mit externalisierendem Problemverhalten und mit mehr sozialen Problemen einher. (Fischbach, Schuchardt, Mähler & Hasselhorn, 2010, zitiert in Gold 2011: 11)

Kinder mit schulischen Minderleistungen, Lernschwächen und Lernstörungen zeigen größere Anfälligkeit für externalisierenden und internalisierenden Störungen und Problemverhalten, was auch zu erwarten ist. Muss sich ein Kind alltäglich mit Misserfolgen auseinandersetzen, ist zu erwarten, dass es mit der Zeit Situationen vermeiden will, aus welchen diese Misserfolge entspringen. Aus Misserfolgserfahrungen werden Misserfolgserwartungen, sprich Angst, und führen weiterhin zur Depression und Entmutigung. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten ist es von höchster Wichtigkeit, dass sie eine positive Einstellung dem Lernen gegenüber behalten, viel Motivation bekommen und eine starke Unterstützung von Eltern und Lehrern bekommen.

4. Fallstudie

4.1. Einleitung

Wie schon am Anfang dieser Arbeit beschrieben, wurde ich vor etwa zwei Jahren von einem Bekannten gefragt, ob ich einem Kind mit Lernschwierigkeiten mit Deutsch helfen würde. Für mich zeigte sich dies als eine einzigartige Gelegenheit, mein neuerlangtes Wissen in Didaktik und Methodik aus Theorie in Praxis zu übertragen. In der Bibliothek suchte ich nach Stoff und Literatur, die mir dabei helfen könnten, den Unterricht mit individuellem Ansatz für solch ein Kind zu planen. Schnell fühlte ich mich überfordert von allerlei, teilweise auch verschiedenen, Informationen, die ich fand. Einige Methoden, die ich ausprobierte, scheiterten sehr schnell, da sie auf nur eine der Lernschwierigkeit bezogen, oder auf das Lernen generell, nicht aber speziell auf den Spracherwerb konzentriert waren.

Doch diesem Kind wurde ein breites Spektrum an Störungen diagnostiziert, darunter die komorbiden Lernschwierigkeiten festgestellt – ADHS und Leichte Intelligenzminderung. Dazu besuchte er schon seit Jahren keine Schule mehr, hat keine Elternunterstützung, keine Motivation und eine negative Einstellung dem Lernen gegenüber – alles weitere Faktoren, die jegliche Arbeit mit ihm erschwerten. Schnell lernte ich, dass der Unterricht mit „individuellem Ansatz“ hier etwas ganz anderes bedeuten würde als in der Schule – Jedes Thema, jede Aktivität und jede Aufgabe müssen diesem Kind und seinen Schwierigkeiten bzw. seinen spezifischen Bedürfnissen angepasst werden, um positive Ergebnisse zu erzielen.

Ich hoffe, diese Fallstudie werde jemandem als Muster nützen bzw. jenem Leser helfen, der sich in einer ähnlichen Situation befindet, einen Ansatzpunkt zu finden und ihm Hoffnung geben.

Um die Privatsphäre und die Identität des Probanden zu schützen, wird ihm an dieser Stelle der Tarnname „Duma“ versehen. Der Vorname Duma bedeutet im Hebräischen „der Ruhige, der Stille“, im Afrikanischen „Gepard“ oder „schnell wie ein Gepard“. Dieser Name gefiel mir besonders, da er seine ADHS-getriebene Persönlichkeit zutreffend beschreibt.

4.2. Hintergrundinformationen

4.2.1. Duma

Duma ist ein 17-jähriger Junge aus der Schweiz. Sein Vater ist Schweizer, seine Mutter ist Ivorerin. Er identifiziert sich sehr stark mit beiden Identitäten – einmal sagte er mir er sei „Schweizer von innen und Afrikaner von außen“. Dumas Muttersprache ist Französisch – er

sprach Französisch zu Hause mit Mutter, Vater, Bruder und im Kontakt zu anderen Verwandten, Freunden, Nachbarn. Da in seinem Kanton sehr viele Menschen Französisch sprechen, konnte Duma als Kind auch ohne Deutsch, bzw. Schweizerdeutsch gut auskommen. Selbst im Kindergarten sprach er zu Beginn meist Französisch, bis er dort das erste Mal eine Sprachbarriere erlebte, denn nicht alle Kinder sprachen Französisch. So lernte Duma im Umgang mit anderen Kindergartenkindern mit der Zeit auch die Zweitsprache Schweizerdeutsch. Hochdeutsch lernte er in der Schule, jedoch brach er diese nach der zweiten Klasse ab.

Seit 2015 lebt Duma in Kroatien. Zu Beginn, so seine Erzieher, hatte er große Probleme sich anzupassen. Er fühlte sich von seinem Heimatland abgestoßen, und vom neuen Aufenthaltsland nicht akzeptiert – oft hat er das Gefühl, „er spüre die Augen der Menschen auf seiner Haut“. Zu Beginn lehnte er ab, Kroatisch zu lernen, doch mit der Zeit sammelten sich immer mehr und mehr Wörter, die er verstand, und schon bildete er die ersten Sätze. Mittlerweile habe ich das Gefühl, er spräche Kroatisch sogar besser, bzw. flüssiger, als Hochdeutsch.

Als dann 2016 unser Deutschunterricht anfang, war Duma überglücklich, Deutsch reden zu können. Viel gelernt haben wir in der ersten Stunde nicht; wir haben uns kennengelernt und haben über seine Interessen gesprochen. Von der Palette seiner Störungen und Lernschwierigkeiten wurde mir vor dieser Stunde nichts gesagt, doch ich merkte, etwas stimmte nicht. Ich merkte, dass er nicht lange ruhig sitzen konnte und ständig eine Pause machen wollte, obwohl wir nichts Anstrengendes taten. Er kritzelte ständig im Heft herum, wobei ich seine unentwickelte, mit Rechtschreibfehlern übersehene Handschrift bemerkte. Von einem anderen Erzieher erfuhr ich mit der Zeit, er habe ADHS, Dyslexie, Dysgraphie und Dyskalkulie. Erst letztens, seitdem ich selbst auch einer seiner Erzieher bin, bekam ich seine Anamnese zu lesen. Sofort merkte ich, ich habe damals unter falschen Vermutungen operiert, ihm wurde nämlich eine Leichte Intelligenzminderung diagnostiziert - eine Diagnose, die Dyslexie, Dysgraphie und Dyskalkulie ausschließt. Dies motivierte mich, mich etwas besser mit seinen Diagnosen bekannt zu machen und auseinanderzusetzen. Im nächsten Kapitel zähle ich in Kürze Dumas Diagnosen auf und danach beschreibe ich Methoden und Verfahren, die ich durchnahm, um diese zu testen und besser zu verstehen.

4.2.2. Anamnese

Wie schon gesagt, wusste ich über Dumas Diagnosen zuerst nichts. Erst letztens, seitdem ich selbst auch einer seiner Erzieher bin, bekam ich seine Anamnese zu lesen. Aus der

Anamnese erfuhr ich, dass ihm ein breites Spektrum an Störungen diagnostiziert worden war, und erst dann sah ich viele Fehler meinerseits im Umgang mit ihm ein. Dies ist auch ein weiterer Beweis dafür, wie wichtig eine richtige Diagnoseaufstellung ist und warum Lehrende über Fähigkeiten und Schwierigkeiten ihrer Lernenden informiert sein müssen.

Die ADHS Diagnose hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens überraschte nicht; ich wusste einiges über ADHS und ihre Subtypen. Doch war ich mir nicht sicher, ob seine Schwierigkeiten die Auswirkung von Vernachlässigung und fehlender schulischer Ausbildung waren. So überraschte mich die eigentliche Diagnose „Leichte Intelligenzminderung“, besonders weil mir gesagt wurde, er habe Dyslexie, eine Diagnose, die durch Intelligenzminderung ausgeschlossen ist. So lauten die Diagnosen: hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens, Kombinierte Entwicklungsstörung (kognitiv, sozio-emotional, des Sprechens und der Sprache, der schulischen Fertigkeiten usw.) und weitere, die ich zum Zwecke dieser Arbeit nicht nennen brauche. In der Fallstudie werde ich mich auf die Lernschwierigkeiten ADHS und Leichte Intelligenzminderung konzentrieren.

4.3. Methoden und Verfahren

In diesem Kapitel beschreibe ich Methoden und Verfahren, die ich durchgenommen habe, um Duma, bzw. seine Lernfähigkeiten und Sprachkenntnisse besser einschätzen zu können. Zuerst befasste ich mich mit seiner ADHS Diagnose, die ich mittels einer Checkliste testen wollte. Ich suchte im Internet und fand eine Checkliste nach Döpfner, Dörten & Lehmkuhl (2008). Diese übersetzte ich und mithilfe von Google Forms erstellte ich einen Online Fragebogen für alle Erzieher. Danach führte ich mit Duma den MoCA-Test (vgl. Kapitel 4.3.2. MoCA-Test) durch, um ein leichtes kognitives Defizit bzw. die Leichte Intelligenzminderung festzustellen. Zuletzt testete ich seine sprachlichen Kompetenzen in Deutsch und Kroatisch mithilfe der Muster-Sprachniveautests¹² des ECL¹³. Vorgesehen habe ich auch Französisch und Englisch, doch diese Tests verweigerte er.

Nachdem ich all diese Schritte durchgenommen hatte, entwickelte ich einen Unterrichtsentwurf, welchen ich meinen Befunden und Dumas Interessenfeld anpasste. Die Beschreibung dieser Unterrichtsstunde und einer jenen vor all diesen Verfahren folgt im Kapitel 4.3.6

¹² <http://eclexam.eu/sample-tests/> zuletzt abgerufen am 10. September

¹³ European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages

4.3.1. ADHS Diagnose-Checkliste

Wie schon gesagt, führte ich zuerst einen ADHS-Test durch. Duma wurde gemäß der ICD-10 eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens diagnostiziert, doch mich interessierte, ob ich durch die Symptomkriterien Etwas über diesen Subtyp erfahren könnte, das mir im Unterricht helfen würde. Ich suchte nach einer Diagnose-Checkliste gemäß der ICD-10; Ich fand einige, doch die Checkliste nach Döpfner, Dörten & Lehmkuhl (2008)¹⁴, die ich zuletzt auswählte, gefiel mir am meisten, da sie klare Kriterien für die Subtypen beinhaltet. Sie befindet sich im Anhang dieser Arbeit unter Anhang 1. Hier eine verkleinerte Abbildung:

Abbildung 3: Diagnose-Checkliste DCL-ADHS nach Döpfner, Dörten & Lehmkuhl (2008)¹⁴

Diagnose-Checkliste DCL-ADHS¹⁾

Symptomkriterien nach ICD-10 und DSM-IV
[] = Nur ICD-10; { } = nur DSM-IV, ☑ Dauer der Symptomatik; mind. 6 Monate

A | Aufmerksamkeitsstörung

1. Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten. [] [] [] []
2. Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten. [] [] [] []
3. Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn/sie ansprechen. [] [] [] []
4. Führt häufig Aufträge anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund oppositionellen Verhaltens oder Verständnisschwierigkeiten). [] [] [] []
5. Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren. [] [] [] []
6. Vermeidet häufig oder hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (z. B. im Unterricht, Hausaufgaben). [] [] [] []
7. Verliert häufig Gegenstände, die er/sie für bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z. B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug). [] [] [] []
8. Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken. [] [] [] []
9. Ist bei Alltagsaktivitäten häufig vergesslich. [] [] [] []

Kennwert Aufmerksamkeitsstörungen (Summe der Beurteilungen/9): 2,0

B | Überaktivität

1. Zappelt häufig mit Händen und Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum. [] [] [] []
2. Steht (oft) im Unterricht oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird. [] [] [] []
3. Läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen die unpassend ist. (Bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben.) [] [] [] []
4. Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen. [] [] [] []
5. [Zeigt anhaltendes Muster exzessiver motorischer Aktivität, das durch die soziale Umgebung oder durch Anforderungen nicht durchgreifend beeinflussbar ist.] [] [] [] []
6. (Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er/sie „getrieben“.) [] [] [] []

Kennwert Überaktivität (Summe der Beurteilungen/5): 2,2

C | Impulsivität

1. Platzt häufig mit Antwort heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist. [] [] [] []
2. Kann häufig nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist (bei Spielen oder in Gruppensituationen). [] [] [] []
3. Unterbricht oder stört andere häufig (z. B. platzt in die Unterhaltung oder Spiele anderer hinein). [] [] [] []
4. Redet häufig übermäßig viel [ohne angemessene auf soziale Beschränkungen zu reagieren] (Im DSM-IV unter Überaktivität) [] [] [] []

Kennwert Impulsivität (Summe der Beurteilungen/4): 2,0

Diagnose nach ICD-10 (Forschungskriterien)

Alle Zusatzkriterien erfüllt

- » Beginn vor dem 7. Lebensjahr.
- » Symptomausprägung in mehr als einer Situation (Familie, Schule, Untersuchung).
- » Symptome verursachen Leiden/Beeinträchtigung der sozialen/schulischen/benutzlichen Funktionsfähigkeit.

Mindestens 6 Kriterien erfüllt?

ja

Nicht alle Kriterien erfüllt?

nein

F90.9
Nicht näher bezeichnete hyperkinetische Störung

F90.0
Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung

Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt? (siehe DCL-SSV)

ja

F90.1
Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens

Keine Ausschlusskriterien erfüllt

- » keine Tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84)
- » keine Manische Episode (F30)
- » keine Depressive Episode (F32)
- » keine Angststörung (F41)

¹⁴ https://www.zentrales-adhs-netz.de/fileadmin/ADHS/Fuer_Therapeuten/Materialien/Diagnostik_Erw/Diagnose_Checkliste_ADHS_DCL_ADHS.pdf zuletzt abgerufen am 7. Oktober 2018

27

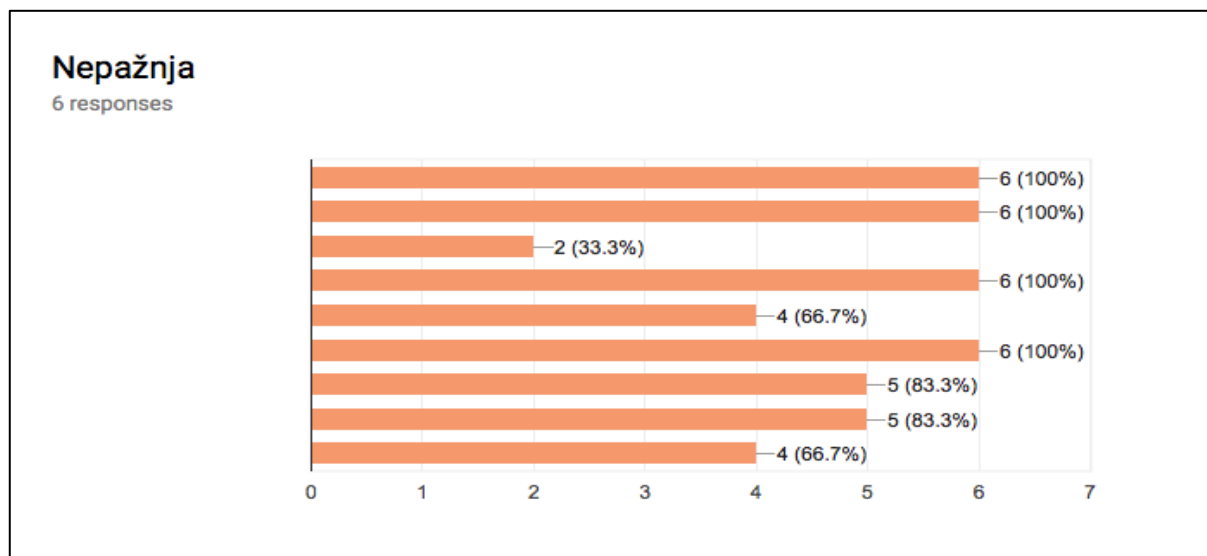
für die Impulsivität vier. Diese Symptomkriterien befinden sich auch in Kapitel 2.1.3. Kernsymptome in Tabelle 1.

Damit eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens festgestellt werden kann, müssen mindestens sechs Kriterien unter Aufmerksamkeit, drei unter Hyperaktivität, und mindestens eines unter Impulsivität erfüllt sein, wobei auch die Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt sein müssen.

Ich versuchte die Checkliste erstmals selber zu lösen und die einzigen Symptomkriterien, die ich für Duma nicht wählte, waren folgende: Unter A) *Aufmerksamkeit* Nummer 3. *Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn/sie ansprechen*; und unter B) Hyperaktivität Nummer 1. *Zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum* und Nummer 2. *Steht {häufig} in der Klasse oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird*. Da die Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt sind, bekam ich also tatsächlich das Ergebnis „hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens“.

Um die „Diagnose“ objektiver zu machen, entschloss ich, sie auch an die anderen Erzieher weiterzuleiten. Ich übersetzte dann die Checkliste ins Kroatische und mithilfe von Google Forms erstellte ich einen Online Fragebogen für alle Erzieher. Insgesamt sechs Erzieher haben den Fragebogen gelöst, dabei sind die Ergebnisse sehr ähnlich. Hier die Abbildungen:

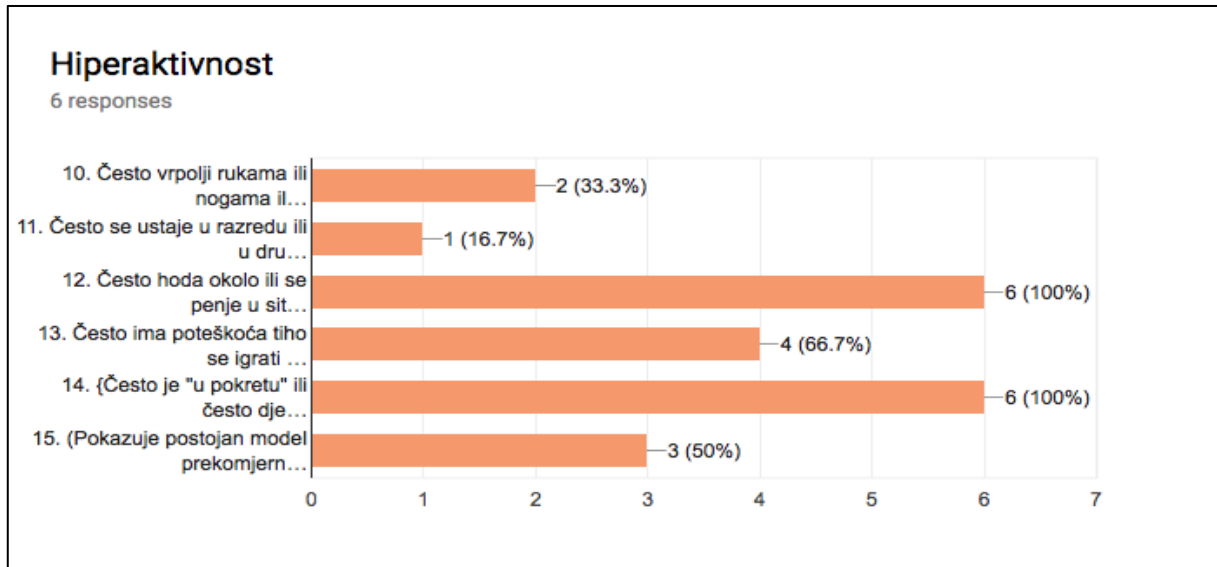
Abbildung 4: Ergebnisse des Online-Fragebogens für das Kernsymptom Unaufmerksamkeit



Aus *Abbildung 4* sehen wir, dass Nummern 1,2,4 und 6 (siehe *Abbildung 1*) unter Unaufmerksamkeit hundertprozentig gewählt wurden. Dabei wurde Nummer 3. *Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn/sie ansprechen*, die auch ich ausließ, am geringsten gewählt.

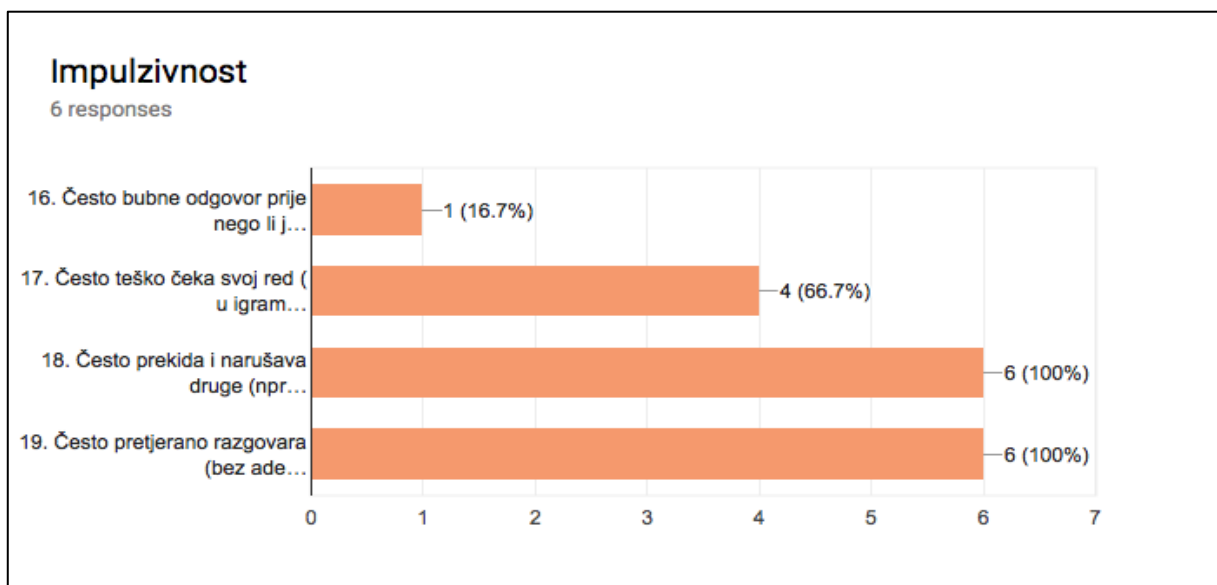
Auch unter Hyperaktivität wurden Nummern 1 und 2, die ich ebenfalls ausließ, am geringsten gewählt. Kriterien Nummer 3 und 5 (siehe *Abbildung 1*) wurden hundertprozentig gewählt:

Abbildung 5: Ergebnisse des Online-Fragebogens für das Kernsymptom Hyperaktivität



Unter Impulsivität wurden Nummern 3 und 4 (siehe *Abbildung 1*) hundertprozentig gewählt. Interessanterweise hat unter *Impulsivität* außer mir keiner der Erzieher Nummer 1. Platzt häufig mit der Antwort heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist, welches ich auf die Tatsache zurückwies, dass außer mir keiner der Erzieher Duma unterrichtet hatte.

Abbildung 6: Ergebnisse des Online-Fragebogens für das Kernsymptom Impulsivität



Besonders interessant fand ich auch den Befund, dass je länger ein Erzieher Duma kannte, er umso mehr Symptomkriterien aus der Checkliste wählte – so würde eine „Diagnose“ der hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens nur bei einem Erzieher ausbleiben, und zwar bei jenem, der am kürzesten mit ihm zusammenarbeitet.

Da natürlich nicht jedes seiner Symptome im Unterricht berücksichtigt werden kann, entschloss ich mich für jene, die hundertprozentig gewählt wurden, da anscheinend diese Symptome am meisten ausgeprägt sind, da sie alle Erzieher bemerkten. Das sind folgende:

A) Unaufmerksamkeit:

1. Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten.
2. Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten.
4. Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund von oppositionellem Verhalten oder Verständnisschwierigkeiten).
6. Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben).

B) Hyperaktivität:

3. Lläuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben).
5. {Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er „getrieben“.}

C) Impulsivität:

3. Unterbricht und stört andere häufig (platzt z.B. in Gespräche oder in Spiele anderer hinein).
4. Redet häufig übermäßig viel (ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren). {Im DSM-IV unter Hyperaktivität subsumiert.}

Diese Symptome beachtend versuchte ich, die Aktivitäten des neuen Unterrichtsentwurfs so zu gestalten, dass er Flüchtigkeitsfehler im Nachhinein selbst einsieht, Aktivitäten schnell geschaltet werden, klar aufgezählte und veranschaulichte Arbeitsanweisungen vorgegeben sind, kurze Bewegungspausen eingeplant sind und dass er geleitet viel reden kann.

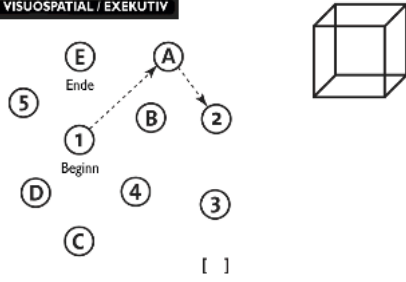
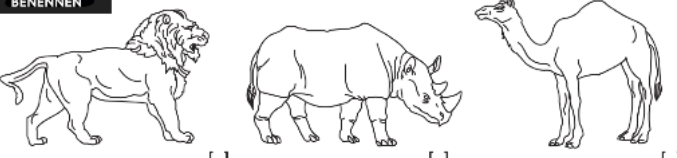
4.3.2. MoCA-Test

Der *Montreal Cognitive Assessment*¹⁵ (MoCA) Test ist ein Screening-Instrument für die Leichte Intelligenzminderung und ist in mehreren Sprachen verfügbar. Er berücksichtigt

¹⁵ <https://www.mocatest.org> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

unterschiedliche kognitive Bereiche: Aufmerksamkeit und Konzentration, Exekutivfunktionen, Gedächtnis, Sprache, visuokonstruktive Fähigkeiten, konzeptuelles Denken, Rechnen und Orientierung¹⁶. Die Durchführungszeit beträgt ungefähr 10 Minuten¹⁶. Hier eine verkleinerte Abbildung:

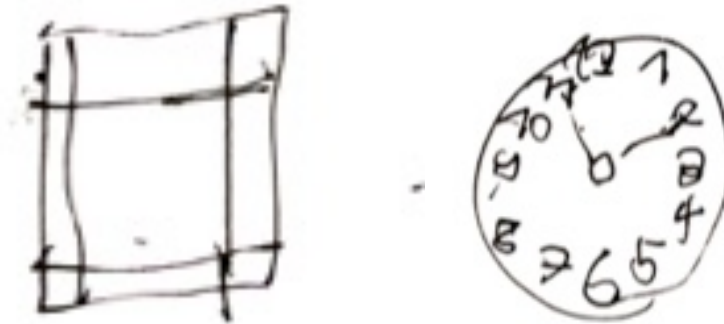
Abbildung 7: MoCA-Test für Intelligenzminderung

MONTREAL COGNITIVE ASSESSMENT (MOCA)		NAME :		Geburtsdatum :		PUNKTE	
		Ausbildung :		DATUM :			
		Geschlecht :					
VISUOSPATIAL / EXEKUTIV 		Würfel nachzeichnen <input type="checkbox"/>		Eine Uhr zeichnen (Zehn nach elf) (3 Punkte) <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> /5	
BENENNEN 		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> /3	
GEDÄCHTNIS Wortliste vorlesen, wiederholen lassen. 2 Durchgänge. Nach 5 Minuten überprüfen (s.u.)		GESICHT <input type="checkbox"/>	SAMT <input type="checkbox"/>	KIRCHE <input type="checkbox"/>	TULPE <input type="checkbox"/>	ROT <input type="checkbox"/>	Keine Punkte
AUFMERKSAMKEIT Zahlenliste vorlesen (1 Zahl/ Sek.)		In der vorgegebenen Reihenfolge wiederholen <input type="checkbox"/> 2 1 8 5 4		Rückwärts wiederholen <input type="checkbox"/> 7 4 2		<input type="checkbox"/> /2	
Buchstabenliste vorlesen (1 Buchst./Sek.). Patient soll bei jedem Buchstaben „A“ mit der Hand klopfen. Keine Punkte bei 2 oder mehr Fehlern.		<input type="checkbox"/> F B A C M N A A J K L B A F A K D E A A A J A M O F A A B				<input type="checkbox"/> /1	
Fortlaufendes Abziehen von 7, mit 100 anfangen <input type="checkbox"/> 93		<input type="checkbox"/> 86 <input type="checkbox"/> 79 <input type="checkbox"/> 72 <input type="checkbox"/> 65		4 oder 3 korrekte Ergebnisse: 3 P., 2 oder 3 korrekt: 2 P., 1 korrekt: 1 P., 0 korrekt: 0 P.		<input type="checkbox"/> /3	
SPRACHE Wiederholen: „Ich weiß lediglich, dass Hans heute an der Reihe ist zu helfen.“ <input type="checkbox"/> „Die Katze versteckte sich immer unter der Couch, wenn die Hunde im Zimmer waren.“ <input type="checkbox"/>						<input type="checkbox"/> /2	
Möglichst viele Wörter in einer Minute benennen, die mit dem Buchstaben F beginnen <input type="checkbox"/> _____ (N ≥ 11 Wörter)						<input type="checkbox"/> /1	
ABSTRAKTION Gemeinsamkeit von z.B. Banane und Apfelsine = Frucht <input type="checkbox"/> Eisenbahn - Fahrrad <input type="checkbox"/> Uhr - Lineal <input type="checkbox"/>						<input type="checkbox"/> /2	
ERINNERUNG Worte erinnern OHNE HINWEIS <input type="checkbox"/>		GESICHT <input type="checkbox"/>	SAMT <input type="checkbox"/>	KIRCHE <input type="checkbox"/>	TULPE <input type="checkbox"/>	ROT <input type="checkbox"/>	Punkte nur bei richtigem Nennen OHNE Hinweis <input type="checkbox"/> /5
Optional Hinweis zu Kategorie <input type="checkbox"/> Mehrfachauswahl <input type="checkbox"/>							
ORIENTIERUNG <input type="checkbox"/> Datum <input type="checkbox"/> Monat <input type="checkbox"/> Jahr <input type="checkbox"/> Wochentag <input type="checkbox"/> Ort <input type="checkbox"/> Stadt <input type="checkbox"/>						<input type="checkbox"/> /6	
© Z Nasreddine MD Version 7. Nov. 2004 deutsche Übersetzung: SM Bartusch, SG Zipper www.mocatest.org Untersucher: _____		Normal ≥ 26 / 30		TOTAL <input type="checkbox"/> /30 + 1 Punkt wenn ≤ 12 Jahre Ausbildung			

Im ersten Teil des Tests, „Visuospatial/Executive“, muss der Proband eine Zahl-Buchstabenreihe weiterführen, indem er Buchstaben von A bis E mit Zahlen von 1 bis 5 verbindet. Die Reihe beginnt mit 1-A-2 und soll so weitergeführt werden, dass sie mit dem Buchstaben „E“ endet. Die zweite Aufgabe besteht darin, einen Würfel nachzuzeichnen, und die dritte, eine Uhr, die Zehn nach elf zeigt, zu zeichnen, wobei Kontur, Zahlen und Zeiger berücksichtigt werden. Für den ersten Teil werden insgesamt fünf Punkte vergeben.

¹⁶ <https://www.memoryclinic.ch/de/main-navigation/neuropsychologen/weitere-testverfahren/> zuletzt abgerufen am 10. September 2018

Abbildung 9 und 10: MoCA-Test: Würfel (links) Uhr (rechts)



Im zweiten Teil, „Benennen“, muss der Proband drei Tiere benennen – Löwe, Nashorn und Kamel. Drei Punkte werden hier vergeben. Dies löste Duma ohne weitere Probleme und erzielte so drei Punkte.

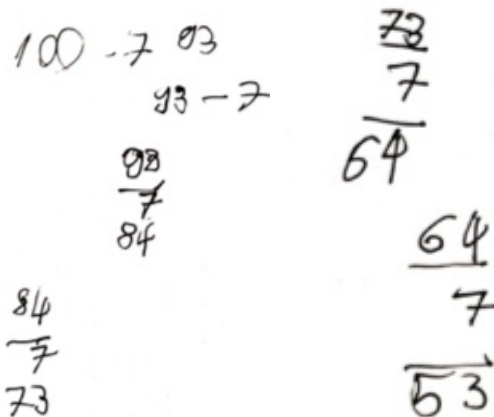
Darauf folgt eine Gedächtnisaufgabe. Dem Probanden werden fünf Wörter vorgelesen – Gesicht, Samt, Kirche, Tulpe, rot. Der Proband soll die Wortliste in zwei Durchgängen wiederholen. Hier werden keine Punkte vergeben; es wird im Nachhinein die Erinnerungsfähigkeit des Probanden getestet. Duma wiederholte in beiden Durchgängen alle Wörter, sagte aber, dies würde ihm sicher schwerfallen, im Nachhinein zu wiederholen. Ich sagte ihm, er sollte sich eine bildliche Vorstellung dieser Wörter machen, um sie sich leichter merken zu können.

Der vierte Teil des Testes widmet sich der Aufmerksamkeit und besteht aus drei Aufgaben. In der ersten Aufgabe wird dem Probanden eine Zahlenliste vorgelesen, die er in der vorgegebenen Reihenfolge wiederholen soll; dann wird eine zweite Zahlenliste vorgelesen, die er rückwärts wiederholen soll. Dafür werden zwei Punkte vergeben. Duma erzielte beide Punkte.

In der zweiten Aufgabe wird dem Probanden eine Buchstabenliste vorgelesen, ungefähr ein Buchstabe pro Sekunde, und der Proband soll bei jedem Buchstaben „A“ mit der Hand klopfen. Hierfür wird ein Punkt vergeben. Duma hatte großen Spaß an dieser Aufgabe, löste sie fehlerfrei und erzielte den Punkt.

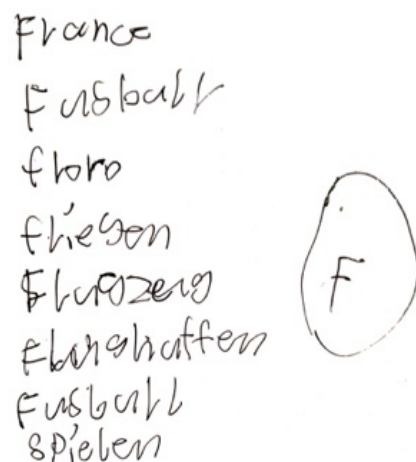
Die dritte und letzte Aufgabe zur Aufmerksamkeit macht eine Rechenaufgabe aus. Der Proband muss fortlaufend die Zahl 7 abziehen, beginnend mit 100. Für diese Aufgabe werden drei Punkte vergeben. Da Duma nur die erste Subtraktion richtig löste, erzielt er nur einen Punkt.

Abbildung 11 und 12: MoCA-Test: Fortlaufendes Abziehen



Der fünfte Teil des Tests widmet sich der Sprache. In der ersten Aufgabe werden dem Probanden zwei Sätze vorgelesen, die er dann wiederholen muss; zwei Punkte werden vergeben. In beiden Sätzen ließ Duma ein Wort aus oder machte eine andere, kleinste Veränderung. Dennoch dürfen hierfür keine Punkte vergeben werden. Für die zweite Aufgabe muss der Proband innerhalb einer Minute möglichst viele Wörter benennen, die mit dem Buchstaben „F“ beginnen. Ein Punkt wird vergeben. Duma schrieb nur sieben Wörter und erzielte so keinen Punkt.

Abbildung 13: MoCA-Test: Wortfeld zum Buchstaben „F“



Im sechsten Teil, „Abstraktion“ muss der Proband eine Gemeinsamkeit von Wortpaaren Eisenbahn-Fahrrad und Uhr-Lineal nennen. Zwei Punkte werden vergeben. Duma nannte die

„Verkehrsmittel“ als Gemeinsamkeit von dem Wortpaar Eisenbahn-Fahrrad und „Zahlen“ für das Wortpaar Uhr-Lineal; er erzielte zwei Punkte.

An dieser Stelle folgt die Erinnerungsaufgabe – Der Proband muss sich nun an die Wörter aus dem dritten Teil des Testes erinnern und sie nennen. Man kann dem Probanden auch Hinweise zu Kategorie geben, um ihm zu helfen. Insgesamt fünf Punkte werden vergeben, jedoch nur bei richtigem Nennen ohne Hinweis. Er konnte Gesicht, Kirche, Tulpe und rot reproduzieren, an das Wort „Samt“ konnte er sich nicht erinnern. Er erzielte so vier Punkte.

Der achte und letzte Teil der MoCA Test widmet sich der Orientierung. Der Proband muss Datum, Monat, Jahr, Wochentag, Ort und Stadt nennen. Hier werden sechs Punkte vergeben. Duma löste diese Aufgabe fehlerfrei und erzielte so sechs Punkte.

Die gesamte Punktezahl, die im MoCA Test erzielt werden kann, beträgt so 30 Punkte, wobei ein Punkt versehen wird, wenn der Proband weniger als 12 Jahre Ausbildung hatte. Duma erzielte in allen Aufgaben 21 Punkte, bzw. 22, da er weniger als 12 Jahre Ausbildung hatte.

Für eine erzielte Punktezahl von 26 oder mehr Punkten liegt keine Intelligenzminderung vor. Für 25 Punkte oder weniger lässt sich eine Leichte Intelligenzminderung feststellen. Trotz des Endergebnisses war ich sehr zufrieden, da Duma, im Gegensatz zu früheren Intelligenztest, diesen Test sehr schnell und ohne Widerstand gelöst hat. Von früheren Intelligenztests erzählte er mir, sie seien schlimm für ihn gewesen und er hätte sie nie oder nur mit sehr viel Mühe beenden wollen.

Im Zusammenhang mit der Sprache und Sprachfähigkeit kann beobachtet werden, dass Duma keine Schwierigkeiten mit der Wahrnehmung von Lauten aufzeigt (erkennbar durch die Aufgabe mit Klopfen zum Buchstaben „A“), doch große Probleme mit der Rechtschreibung hat (Wortfeld zum Buchstaben „F“), und dass er, für einen Jungen seines Alters, eine unentwickelte und schlecht lesbare Schrift hat (Wortfeld zum Buchstaben „F“). Er hat wahrscheinlich einen sehr eingeschränkten Wortschatz (Wortfeld zum Buchstaben „F“). Sätze und Texte dürfen nicht zu komplex sein, da er sonst den roten Faden verlieren könnte (Wiedergabe von Sätzen). In der Unterrichtsplanung werde ich mich mit Wortschatz und Rechtschreibung befassen. Vorgegebene Sätze und Texte sollen nicht zu komplex sein, es sollen nicht zu viele neue Wörter eingeführt werden und die Rechtschreibung muss beachtet werden.

4.3.3. Einschätzung der kommunikativen Kompetenzen

Bevorstehend der Einschätzung kommunikativer Kompetenzen, die mittels Muster-Sprachniveautests¹⁷ des ECL¹⁸ durchgeführt wurden, war Duma sehr nervös. Er fragte unzählige Male, ob es sich um Intelligenztests handelte, mit denen er frühere schlechte bzw. Misserfolgserfahrungen verbindet. Auch erkundigte er sich darüber, in welchen Sprachen er getestet wird. Mit dem Testen von Deutsch- und Kroatischkenntnissen hatte er keine Probleme, jedoch verweigerte er den Englisch- und den Französischtest. Er sagte, er könne Englisch nicht lesen und schreiben und wolle deswegen den Test nicht versuchen. Als Grund, warum er den Französischtest verweigerte, sagte er, Französisch verbinde er mit seiner Kindheit und spräche er nur mit seiner Familie; selbst mit der Familie spräche er mittlerweile lieber Schweizerdeutsch. Ich respektierte seine Abneigung aus folgenden Gründen: Zum einen nehme ich an, Duma verbindet Französisch mit Kindheitserfahrungen, z.B. die Trennung der Eltern, welche für ihn sehr traumatisch waren; zum anderen spielt in der Zusammenarbeit mit Duma Vertrauen eine äußerst wichtige Rolle und ich hatte ihm versprochen, diese Tests wären nichts Schlimmes und niemand würde ihn zu etwas zwingen. Auch verbalisierte er vor der Einschätzung, er hätte Angst vor Testsituationen, bzw. „er würde immer sehr nervös und käme oft durcheinander, wenn er mit jemandem bei so einem Test, besonders in Französisch, reden müsse“.

Aufgrund offensichtlicher Angst vor Testsituationen, früherer Misserfolgsgedühle und seiner Lernschwierigkeiten müssen die Testergebnisse entweder mit Reserve genommen werden oder dem Probanden und seinen Lernschwierigkeiten angepasst werden. Aus diesem Grunde sind die Testergebnisse nicht mit den Ergebnissen eines Kindes ohne Lernschwierigkeiten gleichzustellen. Die Bewertung verlief mit Berücksichtigung seiner Lernschwierigkeiten. Es wurde gemessen, welche Aufgaben der Proband innerhalb der vorgegebenen zeitlichen Eingrenzungen löste, und bei welchen Aufgaben er länger brauchte, um sie zu beenden. So ist bei der Berücksichtigung der Lernschwierigkeiten die Durchführung der Einschätzung zeitlich etwas länger. Zusätzlich wurden in der Auswertung der schriftlichen Kommunikation mehr Fehler und kürzere Antworten erlaubt.

Bevorstehend der Einschätzung überlegte ich mir, welchem Niveau Duma entsprechen könnte, und las mir nochmals die Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen

¹⁷ <http://eclexam.eu/sample-tests/> zuletzt abgerufen am 10. September

¹⁸ European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages

Referenzrahmens¹⁹ durch. Ich beschloss, Duma im Hörverstehen auf die Stufe B2 und die restlichen Teilgebiete auf B1 zu testen.

Der ECL-Test besteht aus der Mündlichen Prüfung (Hörverstehen und Mündliche Kommunikation) und der Schriftlichen Prüfung (Leseverstehen und Schriftliche Kommunikation). Für jedes Teilgebiet werden 25 Punkte vergeben, so können mit dem gesamten Test 100 Punkte erzielt werden.

Der Test des Hörverstehens besteht aus zwei Teilen, bzw. zwei Aufgaben und sollte 25-30 Minuten dauern. Die erste Aufgabe war es, sich ein deutschsprachiges Radiogespräch anzuhören und bei zehn Multiple-Choice jeweils Antwort „A“, „B“ oder „C“ zu wählen. Duma wählte sieben von zehn Antworten richtig. Die zweite Aufgabe in Teil zwei ist ebenfalls ein Radiogespräch, diesmal zum Thema „Podcast“. Duma bat mich nach etwa 20 Sekunden den Hörtext abzubrechen, weil er „nicht wüsste, was ein Podcast sei und deswegen keine Ahnung hätte, wovon der Moderator redet“. Er wollte jedoch nicht nochmals den ganzen Test lösen, so gab ich ihm nur die zweite Aufgabe des B1 Tests. In dieser Aufgabe sprach ein Mediziner im deutschsprachigen Radio über gesundes Leben. Danach sollen zehn Fragen in kurzen Stichworten beantwortet werden. Duma antwortete auf 6,5 von zehn Fragen richtig. Duma brauchte für das Hörverstehen mitsamt Abbrechen etwa 40 Minuten und erzielte insgesamt 16,8 Punkte bzw. 67%, dabei wäre das Resultat möglicherweise auch höher gewesen, hätte er auch die erste Aufgabe des B1 Test lösen wollen. Ich bin jedoch der Meinung, Duma hätte den B2 Test lösen können, hätte er Motivation gehabt. Dies beweist die erste Aufgabe, die er ohne größere Probleme löste.

Der Test des Leseverstehens besteht ebenfalls aus zwei Teilen und sollte 35 Minuten dauern. Die erste Aufgabe ist ein Lückentext zum Thema Haustiere, die zweite ein Text über eine Reisebüropraktikantin, zu dem Fragen in kurzen Stichpunkten beantwortet werden sollen. Ständig beklagte er sich, der Test sei ihm schwer. Er beendete ihn in 20 Minuten, wollte nichts Weiteres korrigieren und ging über auf den Test der schriftlichen Kommunikation. In der ersten Aufgabe erzielte er vier von zehn Punkten, in der zweiten Aufgabe fünf von zehn Punkten – insgesamt neun von 20 Punkten, bzw. 45% des ganzen Leseverstehens-Test.

Der Test der schriftlichen Kommunikation sollte insgesamt 50 Minuten dauern und besteht ebenfalls aus zwei Teilen. Bei der schriftlichen Kommunikation werden Punkte für formale Korrektheit (Morphologie und Syntax), schriftliche Korrektheit (Textstrukturierung und Orthografie), Wortschatz (Umfang und aktive Beherrschung), Stil (pragmatische und

¹⁹ <http://www.europaescher-referenzrahmen.de> zuletzt abgerufen am 10. September 2018

soziolinguistische Angemessenheit) und kommunikative Effektivität (Erfüllen der Aufgabe) vergeben. In beiden Teilen soll der Proband eine E-Mail (ca. 125 Wörter) über ein vorgegebenes Thema (Sport und Film) schreiben und dabei auf vier vorgegebene Punkte eingehen. Duma erzielte in der ersten Aufgabe 13/25 und in der zweiten 12/25 Punkten – insgesamt also 12,5/25 Punkten bzw. 50% des Tests. Interessanterweise hatte er in beiden Teilen genau 79 Wörter und 30 bzw. 31 Rechtschreibfehler, also ein konsistentes Erscheinungsbild. Für die Länge wurden ihm keine Punkte abgezogen, da ich selbst auf der ECL-Seite keine Kriterien für Länge auffand. Er löste den Test der schriftlichen Kommunikation in 30 Minuten und wollte nichts Weiteres korrigieren.

Für den Test der mündlichen Kommunikation bat ich Duma sich einleitend kurz vorzustellen, über sich, seine Interessen und seine Hobbys zu reden (ca. 3 Minuten). Danach folgt ein gelenktes Gespräch (5-8 Minuten). In einer normalen Testsituation würde ein Kandidat ein Kärtchen ziehen, um das Thema zu wählen. Um jedoch im Nachhinein einen Vergleich machen zu können, wählte ich ebenfalls das Thema „Restaurant“, welches im ECL-Prüfungsvideo²⁰ beschrieben wird. Ich nannte mögliche Themenaspekte, über welche wir im Gespräch reden könnten, wie auch die Prüferin im Video: Ob er gerne ins Restaurant essen geht, aus welchem Anlass er ins Restaurant geht, wie oft er im Jahr in Restaurants essen geht, ob er gute Restaurants in der Umgebung kennt und warum sie besonders gut sind, wie er in einem Restaurant bestellt, was seine Lieblingsspeise und sein Lieblingsgetränk ist. Ich erklärte, dass ich in diesem Teil des Testes mit ihm das Gespräch führen werde, er jedoch die Fragen stellen sollte. Im dritten Teil der mündlichen Prüfung soll sich Duma selbstständig zu einem Thema aufgrund visueller Anreize äußern (ca. 5-8 Minuten). Dazu übernahm ich die Bilder aus dem Prüfungsvideo.

²⁰ <http://ecl.hu/szobeli-kommunikacio-nemet-nyelv-b1-szint/> zuletzt abgerufen am 10. September 2018

Abbildung 14: ECL-Test der mündlichen Kommunikation: Visuelle Anreize aus Prüfungsvideo



Das Thema ist „Wohnen“. Ich erklärte Duma, er solle versuchen, selbstständig über die Bilder zu sprechen. Während des Monologs wusste er manchmal nicht, worüber er noch reden sollte, so half ich ihm mit zusätzlichen Fragen: wo er bis jetzt gelebt hatte, ob er lieber in einer Wohnung oder einem Haus lebt, welches die Vor- und Nachteile eines Stadt- bzw. eines Lebens auf dem Dorf sind, wie sein Zimmer aussieht, welche Möbel in welchem Zimmer aufzufinden sind usw.

Der Test der mündlichen Prüfung wird gemäß folgenden Kriterien bewertet: Formale Korrektheit (Morphologie, Syntax), phonetische Korrektheit (Aussprache, Prosodie, flüssiges Sprechen), Wortschatz (Umgang und aktive Beherrschung), Stil (pragmatische und soziolinguistische Angemessenheit) und kommunikative Effektivität (Erfüllen der Aufgabe).

Die Vorstellungsaufgabe wurde nicht bewertet. Für das gelenkte Gespräch und die selbstständige Äußerung wurden Punkte folgendermaßen vergeben: Für formale Korrektheit drei Punkte (einige Fehler in Morphologie und Syntax), für phonetische Korrektheit vier Punkte (aufgrund fehlender Wort- und Satzakzente und Pausen beim Sprechen), für Wortschatz vier Punkte (aufgrund kroatischer Wörter), für Stil vier Punkte (aufgrund unstrukturierter Antworten) und für kommunikative Effektivität fünf Punkte (alle Aufgaben erfüllt) – insgesamt 20 Punkte, bzw. 80%.

Den mündlichen Teil der B1-Prüfung (Hörverstehen und mündliche Kommunikation) löste Duma mit 73,5%, den schriftlichen (Leseverstehen und schriftliche Kommunikation) mit 47,5 % und bestand so die gesamte ECL-Prüfung für die Stufe B1 gerade noch mit 60,5%, wobei die Bewertung seinen Schwierigkeiten angepasst wurde. Zu beobachten ist, dass Duma im mündlichen Teil um einiges besser abschnitt als in dem schriftlichen Teil der Prüfung.

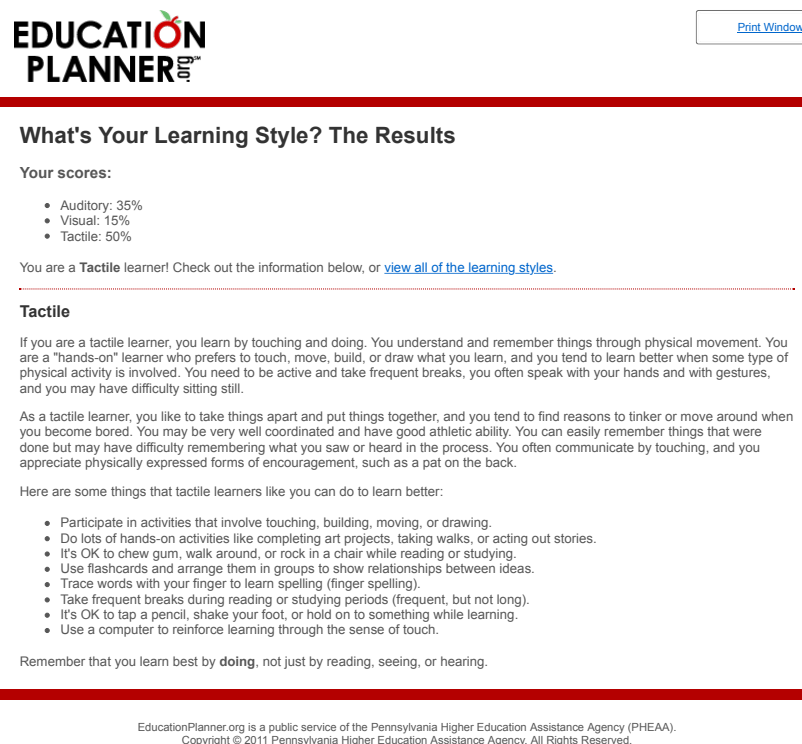
4.3.4. Lernstil-Test

Zur Einschätzung von Dumas Lernstil führte ich mit ihm eine Selbsteinschätzung durch. Ich nahm dazu den Fragebogen von EducationPlanner²¹. Er besteht aus 20 Fragen an dessen Ende die Prävalenz der Lernstile in Prozentzahl wiedergegeben wird. Diese kann dann gedruckt und abgespeichert werden und beinhaltet Tipps für den jeweiligen Lernstil. Zu unterscheiden ist zwischen dem auditiven, dem visuellen, und dem kinästhetischen Lerntyp.

Ich probierte den Test zunächst selbst aus, um zu sehen, wie der Test funktioniert. Mein dominanter Lernstil ist der visuelle und dies stimmt mit meinen vorherigen Überlegungen überein. Wenn ich lerne, mache ich mir immer visuelle Darstellungen, benutze gerne Mind-maps, erstelle Indexkarten und wenn ich nicht sicher bin, wie ein Wort geschrieben wird, schreibe ich es in mehreren Varianten auf, um festzustellen, welche „am besten aussieht“. Ich vergesse Namen, jedoch merke ich mir Gesichter, usw.

Den Lernstilstest hat Duma gerne und schnell gelöst und fand einige Fragen auch amüsant. Dumas dominanter Lernstil ist der kinästhetische Lernstil. Das bedeutet, dass er „lernt indem er tut“. Hier eine verkleinerte Abbildung des Ergebnisses:

Abbildung 15: Lernstilstest: Testergebniss



The screenshot shows the 'What's Your Learning Style? The Results' page from EducationPlanner.org. It displays the user's scores: Auditory: 35%, Visual: 15%, and Tactile: 50%. The user is identified as a 'Tactile learner'. The page provides a detailed description of the tactile learning style, including characteristics like preferring physical movement and touch, and offers a list of activities that can help tactile learners learn better, such as participating in hands-on activities, using flashcards, and taking frequent breaks. A footer note states that EducationPlanner.org is a public service of the Pennsylvania Higher Education Assistance Agency (PHEAA).

EDUCATION PLANNERSM Print Window

What's Your Learning Style? The Results

Your scores:

- Auditory: 35%
- Visual: 15%
- Tactile: 50%

You are a **Tactile** learner! Check out the information below, or [view all of the learning styles](#).

Tactile

If you are a tactile learner, you learn by touching and doing. You understand and remember things through physical movement. You are a "hands-on" learner who prefers to touch, move, build, or draw what you learn, and you tend to learn better when some type of physical activity is involved. You need to be active and take frequent breaks, you often speak with your hands and with gestures, and you may have difficulty sitting still.

As a tactile learner, you like to take things apart and put things together, and you tend to find reasons to tinker or move around when you become bored. You may be very well coordinated and have good athletic ability. You can easily remember things that were done but may have difficulty remembering what you saw or heard in the process. You often communicate by touching, and you appreciate physically expressed forms of encouragement, such as a pat on the back.

Here are some things that tactile learners like you can do to learn better:

- Participate in activities that involve touching, building, moving, or drawing.
- Do lots of hands-on activities like completing art projects, taking walks, or acting out stories.
- It's OK to chew gum, walk around, or rock in a chair while reading or studying.
- Use flashcards and arrange them in groups to show relationships between ideas.
- Trace words with your finger to learn spelling (finger spelling).
- Take frequent breaks during reading or studying periods (frequent, but not long).
- It's OK to tap a pencil, shake your foot, or hold on to something while learning.
- Use a computer to reinforce learning through the sense of touch.

Remember that you learn best by **doing**, not just by reading, seeing, or hearing.

EducationPlanner.org is a public service of the Pennsylvania Higher Education Assistance Agency (PHEAA).
Copyright © 2011 Pennsylvania Higher Education Assistance Agency. All Rights Reserved.

²¹ <http://www.educationplanner.org/index.html> zuletzt abgerufen am 10. September 2018

Über den kinästhetischen Lerntyp, auch haptischer und taktiler genannt, sagt EducationPlanner folgendes:

Wenn Sie ein haptischer Lerner sind, lernen Sie durch Berühren und Handeln. Sie verstehen und erinnern sich an Dinge durch körperliche Bewegung. Sie sind ein "praktischer" Lerner, der es vorzieht, zu berühren, zu bewegen, zu bauen oder zu zeichnen, was Sie lernen, und Sie neigen dazu, besser zu lernen, wenn eine Art von körperlicher Aktivität involviert ist. Sie müssen aktiv sein und häufige Pausen machen, Sie sprechen oft mit Ihren Händen und mit Gesten, und Sie können Schwierigkeiten haben, still zu sitzen.

Als tastender Lerner mögen Sie Dinge auseinandernehmen und Dinge zusammensetzen, und Sie neigen dazu, Gründe zu finden, um herumzubasteln oder herumzulaufen, wenn Ihnen langweilig wird. Sie können sehr gut koordiniert sein und gute athletische Fähigkeiten haben. Sie können sich leicht an Dinge erinnern, die erledigt wurden, haben aber möglicherweise Schwierigkeiten, sich daran zu erinnern, was Sie dabei gesehen oder gehört haben. Sie kommunizieren oft durch Berührung, und Sie schätzt körperlich ausgedrückte Formen der Ermutigung, wie zum Beispiel einen Klaps auf den Rücken. (EducationPlanner, tactile learning style²²)

Dieses Ergebnis hatte mich aufgrund Dumas hyperkinetischen Störung überhaupt nicht überrascht, dennoch ist sehr interessant, wie hier Strategien genannt werden, die bei der hyperkinetischen Störung als „Symptome“ beschrieben werden – einerseits eine positive, andererseits eine negative Konnotation. Man könnte sich an dieser Stelle fragen, inwiefern bei ADHS-Kindern ihre Störung zu Lernschwierigkeiten führt, bzw. inwieweit man Lernschwierigkeiten beheben könnte, wenn Lehrer auf die Lernstile ihrer Lernenden eingehen würden.

Des Weiteren bietet EducationPlanner auch einige Tipps für kinästhetische Lernern. Davon werde ich versuchen folgende in meine Unterrichtsplanung einzubauen: ich werde versuchen die Aktivitäten so zu gestalten, dass Duma sich bewegen kann und etwas berühren oder malen kann; zur Einübung der Rechtschreibung werde ich ihn bitten, Wörter mit dem Finger zu verfolgen; ich werde häufige kurze Pausen machen; ich werde versuchen Aktivitäten auf Computer / Tabletcomputer zu entwickeln.

4.3.5. Dumas Interessenfeld

Bevorstehen einer individuell angepassten Deutschstunde wollte ich auch von Duma hören, woran er Spaß hat und worüber er gerne etwas lernen oder mehr wissen würde. Warum es gerade wichtig ist, den Schüler nach seinen Interessen zu fragen, ist eigentlich verständlich

²² <http://www.educationplanner.org/students/self-assessments/learning-styles-styles.shtml> zuletzt abgerufen am 7. Oktober 2018

– da es um die eigenen Interessen des Schülers geht, ist er im größeren Maße für das Lernen motiviert. Leider kann dies nicht immer verwirklicht werden, denn es reicht für einen Schüler nicht aus, nur über seine Interessen gut informiert zu sein. Dennoch ist es ein günstiger Ansatz, mit welchem man die verschiedensten Inhalte verknüpfen könnte. So bat ich Duma, mir eine Liste mit seinen Interessen zu erstellen. Er schrieb folgendes: Musik, Tanzen, Sport.

Da dies nur ein beschränktes Interessensfeld ist, bat ich ihn zu jeder Kategorie weiter zu erläutern. Dabei half ich ihm auch, indem ich Inhalte vorschlug. Manche warf er ab, doch manchen Vorschlag fand er gut. So einigten wir uns auf weitere Inhalte, welche für ihn besonders interessant wären - zu Musik wurden noch Unterkategorien Hip-Hop, Rap, Schlagzeug und Geschichte der Musik aufgeschrieben, zu Tanzen noch Tanzstile, Geschichte des Tanzes und zu Sport noch Kick-box, Fit werden und Gesunde Ernährung.

4.3.6. Unterrichtsentwurf vor und nach den Verfahren

Dieses Kapitel befasst sich mit den Unterrichtsentwürfen vor und nach den durchgenommenen Verfahren.

Das Thema der Unterrichtsstunde bevorstehend der Verfahren war „Wohngemeinschaft“. Der Unterrichtsentwurf befindet sich unter *Anhang 7*. Da Duma zu dieser Zeit selbst in einer Wohngemeinschaft lebte, nahm ich an, ihm würde das Thema interessant sein, dies war jedoch nicht der Fall. Die Hangman-Aktivität machte ihm Spaß, doch verging dies, als er über Vor- und Nachteile eines WG-Lebens reden sollte. Das Mind-map fing er an, doch wurde er wegen erneuten Rechtschreibfehlern wütend und wollte dann nicht weitermachen. Die Hörtextaufgaben und die Wortschatzübung löste er ohne weitere Schwierigkeiten. Darauf sollte eine Diskussion über mögliche Lösungsvorschläge für WG-Probleme folgen, doch hatte er zu diesem Punkt keine Lust mehr, mitzumachen. Alles „war ihm zu viel“ und er „konnte sich nicht mehr konzentrieren“, so mussten wir die Stunde beenden.

Nach der Durchführung der ADHS-Diagnosen Checkliste, des MoCA-Tests, des Lernstiltests und der Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten kam ich zu folgenden Schlüssen darüber, wie eine Unterrichtsstunde mit Duma aussehen muss:

- Die ADHS-Symptome beachtend müssen die Aktivitäten des neuen Unterrichtsentwurfs so gestaltet werden, dass Duma Flüchtigkeitsfehler im Nachhinein selbst einsieht, Aktivitäten schnell geschaltet werden, klar aufgezählte und veranschaulichte Arbeitsanweisungen vorgegeben sind, kurze Bewegungspausen eingeplant sind und dass Duma geleitet viel reden kann.
- Die Intelligenzminderung beachtend dürfen vorgegebene Sätze und Texte nicht zu komplex sein, es sollen nicht zu viele neue Wörter eingeführt werden und die Rechtschreibung muss beachtet werden.

- Die Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten zeigt, dass Duma besondere Schwierigkeiten in den Fertigkeiten Leseverstehen und schriftliche Kommunikation aufweist. Er ist auf der Niveaustufe B1 für deutsche Sprache.
- Dumas Lernstil benötigt viel Bewegung, so sollen Aktivitäten so gestaltet werden, dass Duma sich bewegen kann und etwas berühren oder malen kann; zur Einübung der Rechtschreibung können Wörter mit dem Finger verfolgt werden; es sollten häufige, doch kurze Pausen gemacht werden; es können Aktivitäten auf Computer / Tabletcomputer entwickelt werden.
- Dumas Interessenfeld beruht auf den Kategorien Musik, Tanz und Sport, aus welchen folgende Inhalte für die Unterrichtsplanung entnommen werden können: Hip-Hop, Rap, Schlagzeug, Geschichte der Musik, Tanzstile, Geschichte des Tanzes, Kick-box, Fit werden, Gesunde Ernährung.

Für die Planung der individuell angepassten Unterrichtsstunde entschloss ich mich für das Thema „Gesunde Ernährung“. Der Unterrichtsentwurf befindet sich unter *Anhang 8*. Da Duma an der Hangman-Aktivität Spaß hatte, wiederholte ich diese, um das Thema der Stunde anzukündigen. Die erratenen Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ sollte er dann versuchen, in eigenen Worten zu erklären. Darauf folgte eine Aktivität, in der er Lebensmittel in einer Tasche ertasten, erraten und daraufhin benennen sollte. Von dieser Aktivität war er begeistert. Auch das Gruppieren dieser Lebensmittel in Nahrungsgruppen fand er interessant, wobei ich ihm doch helfen musste, die Nahrungsgruppen zu benennen. Es folgte eine kleine Bewegungspause, über die er sich freute.

Als nächstes erstellten wir unsere eigene Ernährungspyramide, indem wir die Nahrungsmittel in drei Gruppen nach Farben aufteilten – der untere grüne Bereich für Lebensmittel, von welchen wir reichlich essen sollen, der mittleren gelbe für jene, von welchen wir mäßig essen sollen, und der obere rote für jene, von welchen wir nur sparsam essen sollen. Hier die Abbildungen zu diesen Aktivitäten:

Abbildungen 15, 16, 17: Ernährungspyramide



Dann schauten wir uns ein Video auf YouTube an, damit Duma seine Ernährungspyramide kontrollieren konnte. Für die Einübung der Rechtschreibung der Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ entschloss ich mich für eine Mal-App, sodass er die Wörter mit dem Finger, anstatt einem Stift schrieb. Dies machte ihm auch viel mehr Spaß als die Wörter einfach nur ins Vokabelheft zu schreiben. Es folgte nochmals eine kurze Bewegungspause. Danach folgte die Aktivität, in der Duma mir nacherzählen sollte, was er in der Stunde gelernt hatte und dabei sollte er die neuerlernten Begriffe benutzen. Dies verlief ebenso erfolgreich. Zu Schluss sahen wir uns auf YouTube noch ein Video an. Das Video zeigte ein Selbstexperiment eines jungen Mannes, der versucht, eine Woche kein Zucker zu essen. Er zählt einige Lebensmittelprodukte auf, in denen überraschenderweise sehr viel Zucker enthalten ist. Wir gingen danach in die Lehrerküche und suchten nach Produktepackungen, um dort den Zuckergehalt abzulesen. Dies war die letzte Aktivität der Stunde. Ich erklärte Duma noch die Hausaufgabe – er solle auch zu Hause in den Kühlschrank schauen und aufschreiben, welche Produkte, die er oft zu sich nimmt, Zucker enthalten. Dies war eine der einzigen Hausaufgaben, die er eigentlich selbstständig ohne Druck erledigt hatte. Sein damaliger Erzieher sagte, Duma wäre am selben Abend nach Hause gekommen, hätte die Hausaufgabe gemacht und dabei dem Erzieher erzählt, was er gelernt hat.

4.4. Ergebnispräsentation und Zusammenfassung

Die Unterrichtsstunde war ein Erfolg – wir führten alle Aktivitäten durch, Duma hatte viel Spaß am Lernen, machte seine Hausaufgaben und erzählte von der Stunde noch einige Wochen später. Die durchgenommenen Verfahren (die ADHS-Diagnosecheckliste, der MoCA-Test, die Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten, der Lernstil-Test, die Erkundigung nach des Interessenfeldes) halfen mir, Duma und seine Lernschwierigkeiten besser zu verstehen. Ich sah ein, weshalb frühere Unterrichtsstunden scheiterten und was ich hätte anders machen sollen/können. Ich empfehle diese Verfahren jedem Lehrer, der sich zum ersten Mal mit einem solchen Fall auseinandersetzt, denn jeder Lerner hat individuelle und spezifische Bedürfnisse, die aus keiner Diagnoseliste entnommen werden können.

Bei Duma sind diese Bedürfnisse durch seine zahlreichen Lernschwierigkeiten geprägt. Wie eine Unterrichtsstunde aussehen sollte, die Dumas Lernschwierigkeiten beachtet, wurde bereits in Kapitel 4.3.6. (Unterrichtsentwurf vor und nach den Verfahren) beschrieben. Die im

Nachhinein entworfene Unterrichtsstunde wurde so konzipiert, dass Duma sich viel bewegen und viel tasten konnte. Dies wurde durch Bewegungspausen und durch Ertasten von Realien erreicht. Dank dieser Methoden war Duma während der Lernzeit viel ruhiger und mehr konzentriert als er es in der vorherigen Stunde war, und hatte weniger gezappelt. Auch wurden die Aktivitäten schnell geschaltet, so wurde die eingeschränkte Konzentrationsspanne immer wieder “zurückgesetzt”.

Den für die Unterrichtsstunde ausgewählten Input machten die YouTube Videos aus, welche den Lernprozess sowohl auditiv als auch visuell unterstützen. Dies ist eine passende Alternative für das Bearbeiten von Lesetexten, was für Duma sehr anstrengend ist - einerseits infolge seiner ADHS, andererseits wegen seiner Intelligenzminderung. Dies wurde auch bei der Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten offensichtlich, bei welcher er besondere Schwierigkeiten in den Fertigkeiten Leseverstehen und schriftliche Kommunikation aufwies.

Aufgrund der ADHS und der Intelligenzminderung ist zu beachten, dass der Lerner nicht mit zu vielen neuen Wörtern überfordert wird - dies ist auch in Bezug auf vorherige Misserfolgserfahrungen sehr wichtig. Es sollen lieber geringere, aber reale Lernziele gesetzt werden, sodass der Lerner die Möglichkeit hat, Misserfolge mit Erfolgen zu ersetzen. So wählte ich für die Unterrichtsstunde sechs Hauptstichwörter, davon fünf unbekannte. Zum Erfassen dieser diskutierten wir zunächst gemeinsam und Duma versuchte sie mit eigenen Worten zu beschreiben. Die Aktivität „Jetzt bist du der Lehrer“ diente nochmals dafür, den erlernten Stoff zu wiederholen, und zwar so wie es Duma am liebsten tut – indem er viel redet.

Aufgrund seiner Lese- und Rechtschreibstörung hat Duma große Probleme und große Abneigung dem Schreiben gegenüber. Dennoch muss an seiner Rechtschreibung gearbeitet werden. Die Hangman-Aktivität nutze hier als initiales visuelles „Abspeicherbild“ für neue Wörter. Anstatt ihn dann mit Abschreiben von Vokabeln zu „quälen“, benutzte ich hier eine Mal-App, mithilfe welcher er die neuen Wörter mit dem Finger schreiben konnte. So wurde nochmals sein taktile Lernstil beachtet. Das Nutzen des Tabletcomputers ist an sich schon eine Beachtung des Lernstils, da er etwas in der Hand hat. Dabei verbindet Duma im Gegensatz zum Stift mit Technologie keine Misserfolge, sondern Spaß.

Die Erkundigung nach seinem Interessenfeld sorgte ebenfalls für ein geringeres Lern-Zwangsgefühl. Ein Beweis dafür ist sein darauffolgendes Engagement bei den Hausaufgaben und seine Begeisterung für das Thema. Er erzählte den Erziehern noch einige Wochen später davon, wie schlecht Zucker auf den Körper wirkt und insistierte beim wöchentlichen Einkauf auf gesunde Produkte. So hatte er eigentlich selbstständig den nächsten Lernschritt gemacht -

er hat Theorie in Praxis übertragen und so auch ein Erfolgsgefühl zu der Unterrichtsstunde erlebt.

5. Allgemeine Lerntipps für Kinder mit Lernschwierigkeiten

Für eine Unterrichtsstunde mit einem Kind mit Lernschwierigkeiten ist ein äußerst größeres Engagement erforderlich als das für jene mit einem Kind ohne größere Lernschwierigkeiten. Die Methoden, die täglich benutzt werden, müssen den individuellen Bedürfnissen des Lerners angepasst werden, um maximalen Erfolg zu erreichen, bzw. um weitere Misserfolgserfahrungen bei dem Lerner zu vermeiden. Hier einige Tipps, die bei der Vorbereitung einer individuell angepassten Unterrichtsstunde und beim Lernen mit einem Kind mit Lernschwierigkeiten von Nutzen sein können:

1. Regelmäßiges Wiederholen (Born, Oehler 2005): Leidet der Lerner an einer reduzierten Aufmerksamkeitsspanne oder einer begrenzten Aufnahmekapazität, sollte erlernter Stoff regelmäßig wiederholt werden. Dies kann entweder durch Hausaufgaben erreicht werden, oder man entnimmt einige Minuten der darauffolgenden Unterrichtsstunde für eine Wiederholübung. So können Lerninhalte aus dem Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis übergehen. Besonders geeignet sind z.B. auch Karteikarten, die in einer Karteikartenbox in zwei Spalten geteilt sind – eine Spalte für Inhalte, die erlernt sind, die andere für Lerninhalte, die weiterhin wiederholt und geübt werden sollen.
2. Wenige, doch erfolgreiche Methoden (Born, Oehler 2005): Während in der alltäglichen Unterrichtssituation viele unterschiedliche Methoden das Interesse der Lernenden wecken, bedeuten diese bei Kindern mit Lernschwierigkeiten, bei welchen meist selbst die Konzentration und Motivation eine Herausforderung sind, nur eine weitere Unsicherheit. Stattdessen sollten neue Methoden nur hier und da ausprobiert werden; Methoden, die sich als erfolgreich erweisen, sollen auch weiterhin angewandt werden, denn Kinder mit Lernschwierigkeiten wissen gerne im Voraus, was von ihnen erwartet wird. Mit der Zeit beherrschen die Lernenden eine Methode und können dann den Stoff auch schneller durchnehmen.
3. Reduzierte, doch realistische Ziele (Born, Oehler 2005): Nicht alle Lerner sind gleich und nicht jeder Lerner kann einen Stoff, so einfach er auch scheint, erwerben. Lernziele sollten so auf das Wichtigste reduziert werden, um einerseits den Lernenden nicht zu überfordern, andererseits um Erfolgserfahrungen zu

ermöglichen. Das Kind soll für jedes erreichte Ziel gelobt werden – damit werden Erfolgserfahrungen und Motivation geschafft, sowie zukünftige Lernabneigung verringert. Mit der Zeit können dann Lernziele erweitert und erhöht werden.

4. Erfolgserfahrungen ermöglichen (Born, Oehler 2005): Wie schon erwähnt, leiden die meisten Kinder mit Lernschwierigkeiten an Misserfolgserfahrungen. Ständige Ermutigung ist bei solchen Kindern von äußerster Wichtigkeit. Hat ein Kind die Einstellung „Ich kann das nicht“ und „Hat ja eh keinen Sinn“, wird es durch weitere Misserfolge nur noch mehr Abneigung dem Lernen gegenüber entwickeln. Man sollte solche Kinder immer wieder für ihre Erfolge loben, um so auch ihr Selbstwertgefühl zu pflegen.
5. Anknüpfung an das Interessenfeld: Wird der Lernstoff dem Interessenfeld des Lernenden angeknüpft, wird dieser schon im Voraus einen geringeren Lern-Zwang bzw. eine geringere Lernabneigung aufweisen. Leidet ein Kind z.B. von einer Lesestörung doch weist Interesse für Pferde, Musik, Computer oder andere beliebige Themen auf, können ihm Lesetexte geboten werden, aus denen er etwas Neues zu seinem Interessenfeld lernt. Dabei sollte man jedoch die Länge und die Komplexität seiner Lernschwierigkeit anpassen.
6. Angepasster Input (Born, Oehler 2005): Es ist äußerst wichtig, den Input dem Kind mit Lernschwierigkeiten anzupassen. Leidet ein Kind von ein Aufmerksamkeitsdefizit oder einer Intelligenzminderung, sollten z.B. Hör- und Lesetexte nicht komplex sein, visueller Input nicht abstrakt sein, und die Sprache des Inputs sollte auf der entsprechenden Sprachniveaustufe beruhen, denn solche Kinder werden nur selten etwas „aus dem Kontext heraus“ verstehen. Leidet ein Kind von Lese- und Rechtschreibstörung, sollte man es möglichst wenig mit Lesetexten konfrontieren. Müssen diese dennoch benutzt werden, kann man dem Lerner helfen, indem man wichtige Stichwörter unterstreicht und dem Lerner so einen Leitfaden bietet.
7. Pausen (Born, Oehler 2005): Für Kinder mit einer ADHS sind Pausen während des Lernprozesses besonders wichtig. Handelt es sich um einen „Schwärmer“, kann man ihm kurze Ruhepausen gönnen; „Zappelmänner“ profitieren vielmehr von einer Bewegungspause. Die Unterrichtsstunde sollte möglichst in Intervalle von bis zu 15 Minuten unterteilt werden, nach welchen eine Pause folgt. Die Pause dient als eine Erholung von dem Lernen oder als ein „Reset“ der Aufmerksamkeit. Mit der Zeit können die Intervalle verlängert werden. In jedem Fall wirken die Pausen

motivierend auf die Kinder, denn sie wissen schon im Voraus, dass sie nicht überfordert werden.

8. Geduld und Unterstützung (Born, Oehler 2005): Sei es von Eltern oder von der Lehrkraft, Kinder mit Lernschwierigkeiten sind auf viel Unterstützung angewiesen. Von einem Kind mit Lernschwierigkeiten kann nicht erwartet werden, dass es die Hausaufgaben, zumindest im frühen Lebensalter, völlig selbständig löst. Hier wird von allen Teilnehmern des Lernprozesses viel Geduld erwartet. Keinesfalls darf das Kind Verzweiflung der Lehrkraft oder der Eltern spüren. Diese Verzweiflung „spiegeln“ die Kinder ab und verlieren an Motivation, denn „sehen meine Eltern/Lehrer darin keinen Sinn, hat es sicher auch keinen Sinn“ und es werden weitere Misserfolgserfahrungen angereicht. Stattdessen sollten Eltern, die sich mit dieser Aufgabe überfordert fühlen, Hilfe von einer erfahrenen Lehrkraft in Form von Nachhilfe aufsuchen.
9. Beachtung des Lernstils: Oft verlieren Lernende Motivation und Interesse, weil ihr Lernstil nicht mit dem Lehrstil des Lehrers übereinstimmen. So wird sich ein visueller Lerntyp langweilen, wenn die Unterrichtsstunde einzig und allein auf Hörtexten und auditivem Input beruht. Kinder mit einer Hyperkinetischen Störung lernen so z.B. viel erfolgreicher, wenn sie während der Unterrichtsstunde viel tasten, malen und sich bewegen können. Hier erweist sich das Nutzen von Medien wie Computern oder Tabletcomputern als besonders hilfreich. Die Einschätzung des Lernstils benötigt wenig Aufwand, kann jedoch einen großen Unterschied in der Lernsituation ausmachen.
10. Nonverbale Fehlerkommunikation (Born, Oehler 2005): Für Kinder mit Lernschwierigkeiten ist das Motto „aus Fehlern wird gelernt“ problematisch, da sie sich meist zu oft mit zu vielen Fehlern auseinandersetzen müssen. Wird ständig nur auf Fehler aufmerksam gemacht, reagieren sie selten mit der Einstellung „Super, kann ich verbessern“, sondern meist mit „Schon wieder“, „Immer mache ich alles falsch“, und „Kann ich eh nicht, ist mir egal“. Dabei werden manche Kinder sogar wütend und aggressiv, wenn durch verbale Ausdrücke wie „Das ist ein Fehler“ oder „Das ist falsch“ auf Fehler aufmerksam gemacht wird, da diese an sich schon eine negative Konnotation haben. Stattdessen kann man versuchen, nonverbale Fehlerkommunikation anzuwenden. Macht ein Kind mit Lese- und Rechtschreibstörung z.B. einen Fehler in der Rechtschreibung oder beim Lesen eines Wortes/Satzes, kann man ihn z.B. fest drücken/umarmen, ein wenig kitzeln

oder bei der Hand nehmen; eben einen nonverbalen Ausdruck benutzen, welchen der Lernende mit einer positiver Konnotation erlebt. Der Lernende muss jedoch darüber im Klaren sein, was dieser Ausdruck bedeutet.

11. Mindmaps (Born, Oehler 2005; Galić-Jurušić 2004): Bei Kindern mit ADHS, Intelligenzminderung und Lese- Rechtschreibstörung zweigen sich Gedächtnismappen als eine besonders geeignete Lern- und Abspeicherungsmethode. Die Mappen bieten einen vereinfachten Überblick des Stoffes - es werden nur die wichtigsten Stichwörter veranschaulicht und es muss bei der Vorbereitung nur wenig geschrieben, und beim Wiederholen nur wenig gelesen werden. Die Mappen bieten die Möglichkeit einer einfachen und sinnvollen Strukturierung und können auf verschiedenste Art und Weise erstellt werden; schriftlich auf einem Blatt Papier, auf einem Computer oder Tabletcomputer, durch Techniken wie Malen, Zeichnen, Collage. Auch sind sie für fast alle Lernfächer geeignet.

In diesem Kapitel wurden in Kürze einige allgemeine Lerntipps für das Lernen mit Kindern mit Lernschwierigkeiten beschrieben, mit welchen ich mich durch diese Fallstudie bekanntgemacht und/oder befasst habe. Einige habe ich aus der im Inhaltsverzeichnis angegebenen Literatur übernommen und mit Duma ausprobiert, doch musste ich diese aufgrund Dumas komorbider Lernschwierigkeiten anpassen. Andere habe ich selbst mit ihm ausprobiert (Anknüpfung an das Interessenfeld, Beachtung des Lernstils) und in seinem Falle als erfolgreich erlebt. Die Verfahren, die in der Fallstudie durchgenommen wurden, können einen Einblick in die erwähnten Lernschwierigkeiten geben und die in diesem Kapitel beschriebenen Lerntipps können als ein Leitfaden zum Erstellen einer individuell angepassten Unterrichtsstunde für ein Kind mit Lernschwierigkeiten genutzt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, sie seien für jedes Kind mit Lernschwierigkeiten passend. Wie schon gesagt, sind Bedürfnisse eines jeden Lernalters individuell und sollen so auch behandelt werden. Dennoch ist dies ein guter Ansatzpunkt, welcher mit Sicherheit dabei hilft, das Lernen trotz Lernschwierigkeiten mindestens ertragbar, wenn nicht auch angenehm und interessant zu machen.

6. Schlussfolgerung

Das Ziel dieser Arbeit war, sich mit dem Phänomen *Lernschwierigkeit* in Bezug auf den Spracherwerb auseinanderzusetzen. Dazu wurde der Begriff Lernschwierigkeit erläutert und von den synonym benutzten Begriffen Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung, Lernstörung und Lernschwäche unterschieden. Der Begriff *Lernschwierigkeiten* dient als Oberbegriff für alle Störungen und Ursachen, die das Lernen beeinträchtigen. An sich ist eine Lernschwierigkeit keine zu diagnostizierende Störung, Krankheit oder Behinderung, sondern die Nachfolge bzw. Auswirkung. So gehören zu Lernschwierigkeiten z.B. die Dyslexie, die ADHS, aber auch eine Leichte Intelligenzminderung, Seh- und Hörstörungen, fehlende Motivation, unangemessene Lernmöglichkeiten und Alles, was sich negativ auf das Lernen auswirken könnte. In dieser Arbeit wurden die Lernschwierigkeiten ADHS, Dyslexie, Leichte Intelligenzminderung und Sprachentwicklungsstörung beschrieben.

Bei der ADHS handelt es sich um einen von einer gemischten Gruppe von störenden Verhaltensmustern beschriebenen Zustand, welcher auf den Kernsymptomen Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität beruht. Diese Kernsymptome entscheiden, welcher ADHS-Subtyp diagnostiziert wird. Die ADHS, wie auch die darauffolgenden Lernschwierigkeiten, kann gemäß zweier Diagnosesysteme diagnostiziert werden – dem DSM und der ICD. In Deutschland werden Diagnosen nach der ICD erstellt, in wissenschaftlichen Arbeiten können aber oft DSM-Diagnosen aufgefunden werden.

Dyslexie ist eine Lese- und Rechtschreibstörung neurologischen Ursprungs, und zeichnet sich durch Schwierigkeiten mit genauer und / oder fließender Worterkennung und durch schlechte Schreib- und Decodierfähigkeit aus.

Die Leichte Intelligenzminderung gehört zu den Intelligenzstörungen und ist ein Zustand verzögerter oder unvollständiger Entwicklung geistiger Fertigkeiten wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. Sie liegt vor, wenn der IQ-Bereich einer Person zwischen 50-69 liegt, was bei Erwachsenen mit einem Intelligenzalter von 9 bis 12 Jahren gleichzustellen ist.

Bei einer Sprachentwicklungsstörung sind normale Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt. Sie entsteht aufgrund sehr verschiedener Ursachen, so unterscheidet man zwischen den spezifischen und den allgemeinen Sprachentwicklungsstörungen.

Nachfolgend einer Analyse der Lernschwierigkeiten wurden deren Unterschiede in der Auswirkung auf Sprachfähigkeiten dargelegt. Auch wurde der Begriff Komorbidität, bzw. das gemeinsame Auftreten mehrerer Störungen, definiert. Es wurden Beispiele für Komorbidität gegeben und erläutert, aus welchem Grund Kinder mit den behandelten Lernschwierigkeiten in größerem Maße für weitere Störungen, z.B. externalisierende und internalisierende Störungen, anfällig sind.

Des Weiteren wurde eine Fallstudie erstellt. Die Fallstudie befasste sich mit dem Fall von Duma, einem Jungen mit mehreren komorbiden Lernschwierigkeiten. Zunächst wurden Hintergrundinformationen zum Fall gegeben. Dann wurden Methoden und Verfahren durchgeführt, welche für die Planung einer individuell angepassten Unterrichtsstunde einen Einblick in seine Lernschwierigkeiten geben könnten– eine ADHS-Diagnosecheckliste, der MoCA-Test, die Einschätzung kommunikativer Fähigkeiten und ein Lernstil-Test. Die Verfahren halfen dabei, Duma und seine Lernschwierigkeiten besser zu verstehen. Es wurden zwei Unterrichtsstunden durchgeführt - eine vor und eine nach den genannten Methoden und Verfahren, erstellt und durchgeführt. Die Unterrichtsstunde nach den durchgenommenen Methoden und Verfahren war, im Gegensatz zu jener vor, ein Erfolg. Dies ist Beweis dafür, dass jeder Lernende anders ist, besonders jener mit mehreren komorbiden Lernschwierigkeiten und dass dessen individuelle und spezifische Bedürfnisse aus keiner Diagnoseliste entnommen werden können. Es ist für den Lerner und für seinen erfolgreichen Spracherwerb von größter Wichtigkeit, dass sich die Lehrperson mit ihm und seinen Bedürfnissen bekannt macht, um die beste Herangehensweise entwickeln zu können.

7. Literaturverzeichnis:

- Bagarić, Vesna, Jelena Mihaljević Djigunović (2007): Defining communicative competence. In: *Metodika: Časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
- Bongaerts, Theo (1999): Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late L2 Learners. In: Birdsong, David: *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Born, Amir, Claudia Oehler (2005): *Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten*. 4., aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- De Saussure, Ferdinand (2016): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft: Eine Auswahl*. Oliver Jahraus (Hrsg.). Stuttgart: Reclam
- Döpfner, Manfred, J. Fröhlich & G. Lehmkuhl (2013): *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Galić-Jurušić, Ines (2004): *Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Lekenik: Ostvarenje
- Gawrilow, Caterina (2016): *Lehrbuch ADHS: Modelle, Ursachen, Diagnose, Therapie*. 2. Auflage. München: Reinhardt Ernst Verlag
- Gold, Andreas (2011): *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. 1. Auflage Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Holowenko, Henryk (1999): *Das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS)*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Hymes, Dell H. (1972): On communicative competence. In: Pride, J.B.; Holmes, J.: *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.

- Miles, T.R., E. Miles. (2004): *Disleksija: Sto godina disleksije*. Jasterbarsko: Naklada Slap
- Petrović, Velimir (2001): *Einführung in die Linguistik für Germanisten*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet
- Schultz, Petra; Angela Grimm (2012): Spracherwerb. In: Drügh H. et al. (Hrsg.). *Germanistik*. Stuttgart: Springer Verlag, 155-175
- Shea, Thomas. M., A. M. Bauer (1994): *Learners with Disabilities: A Social Systems Perspective of Special Education*. Dubuque: Wm. C. Brown Communications, Inc.
- Walter, Jürgen, Franz B. Wember (Hrsg.) (2007): *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Wendlandt, Wolfgang (2006): Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung. Luise Springer, Dietlinde Schrey-Dern (Hrsg.). 5. Auflage. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag

Internetquellen mit Autor

- Gold, Andreas (2014): Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik und Intervention (Pdf)
<https://www.google.com/url?q=https://www.uni-goettingen.de/en/prof-dr-a-gold-lernschwierigkeiten---ursache-diagnose-pr%25C3%25A4vention-und-intervention/488001.html&sa=U&ved=0ahUKEwjDrrKB46ndAhWRPFAKH8CCNwQFggFMAA&client=internal-uds-cse&cx=001464499526442920639:vfvsavh-ous&usg=AOvVaw3xFikvFth9HSPZPkecYhhF> zuletzt abgerufen am 7. September 2018
- Tischler, Lars, Dr. (2017): Das doppelte Diskrepanzkriterium. *VIGESCO: Institut für psychologisch-pädagogische Bildung und Entwicklung*. <https://vigesco-institut.de/blog/das-doppelte-diskrepanzkriterium> zuletzt abgerufen am 11. September 2018

Internetquellen ohne Autor

URL: <http://www.icd-code.de> zuletzt abgerufen am 9. September 2018

URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/komorbidaet/7986> zuletzt abgerufen am 15. August 2018

URL: <https://dyslexiaida.org/> zuletzt abgerufen am 10. August 2018

URL: <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf> zuletzt abgerufen am 17. August 2018

URL: <http://eclexam.eu/the-ecl-consortium/> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

URL: <http://eclexam.eu/sample-tests/> zuletzt abgerufen am 10. September 2018

URL: <https://www.mocatest.org/splash/> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

URL: <https://www.parkinsons.va.gov/resources/MOCA-Test-English.pdf> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

URL: <https://www.psychiatry.org> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

URL: <http://www.who.int> zuletzt abgerufen am 7. September 2018

URL:

https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/legasthenie/vortrag_schulte_koerne_legasthenie_2015.pdf zuletzt abgerufen am 7. September 2018

URL:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj20IPThqrdAhVRposKHZ5dAucQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.zentrales-adhs-netz.de%2Ffileadmin%2FADHS%2FFuer_Therapeuten%2FMaterialien%2FDiagnostik_Erw

[%2FDiagnose_Checkliste_ADHS_DCL_ADHS.pdf&usg=AOvVaw3JI8R0r9Of4GK9g9M3](#)

[PVR](#) zuletzt abgerufen am 7. September 2018

URL:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj99_7Qh6rdAhWiposKHRdFCdcQFjABegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sommerakademie.ch%2Farchiv%2F01_MOCA-Test-

[German.pdf&usg=AOvVaw03dW1m6DLz25lXU8W0sihT](#) zuletzt abgerufen am 8.

September 2018

URL: <https://www.parkinsons.va.gov/resources/MoCA-Instructions-English.pdf> zuletzt

abgerufen am 8. September 2018

URL: <https://www.memoryclinic.ch/de/main-navigation/neuropsychologen/weitere->

[testverfahren/](#) zuletzt abgerufen am 10. September 2018

URL: <http://www.educationplanner.org/index.html> zuletzt abgerufen am 10. September 2018

URL: <http://www.educationplanner.org/students/self-assessments/learning-styles-quiz.shtml>

zuletzt abgerufen am 10. September 2018

URL: <http://www.educationplanner.org/students/self-assessments/learning-styles-styles.shtml>

zuletzt abgerufen am 7. Oktober 2018

URL: <http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F80.-.html?sp=Ssprachst%F6rung> zuletzt

abgerufen am 10. September 2018

URL: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> zuletzt abgerufen

10. September 2018

8. Anhang

Anhang 1

Diagnose-Checkliste DCL-ADHS¹⁾

Symptomkriterien nach ICD-10 und DSM-IV

[] = Nur ICD-10; { } = nur DSM-IV, Dauer der Symptomatik; mind. 6 Monate

Diagnose nach ICD-10

(Forschungskriterien)

A | Aufmerksamkeitsstörung

- Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten.
- Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten.
- Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihm/sie ansprechen.
- Führt häufig Aufträge anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund oppositionellen Verhaltens oder Verständnisschwierigkeiten).
- Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren.
- Vermeidet häufig oder hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger andauernde geistige Anstrengungen erfordern (z. B. im Unterricht, Hausaufgaben).
- Verliert häufig Gegenstände, die er/sie für bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z. B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug).
- Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken.
- Ist bei Alltagsaktivitäten häufig vergesslich.

KennwertAufmerksamkeitsstörungen (Summe der Beurteilungen/9): 2,0

B | Überaktivität

- Zappelt häufig mit Händen und Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum.
- Steht (oft) im Unterricht oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird.
- Läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist. (Bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben.)
- Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen.
- Zeigt anhaltendes Muster exzessiver motorischer Aktivität, das durch die soziale Umgebung oder durch Anforderungen nicht durchgreifend beeinflussbar ist.
- (Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er/sie „getrieben“.)

Kennwert Überaktivität (Summe der Beurteilungen/5): 2,2

C | Impulsivität

- Platzt häufig mit Antwort heraus bevor die Frage zu Ende gestellt ist.
- Kann häufig nur schwer warten, bis er/sie an der Reihe ist (bei Spielen oder in Gruppensituationen).
- Unterbricht oder stört andere häufig (z. B. platzt in die Unterhaltung oder Spiele anderer hinein).
- Redet häufig übermäßig viel | ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren | (im DSM-IV unter Überaktivität)

Kennwert Impulsivität (Summe der Beurteilungen/4): 2,0

Urteil

Anzahl erfüllter Kriterien (Anpassung 2 oder 3)	sehr stark ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	nicht ausgeprägt	nicht vorhanden
6	3	2	1	0
5	3	2	1	0
4	3	2	1	0
3	3	2	1	0
2	3	2	1	0
1	3	2	1	0
0	3	2	1	0

Alle Zusatzkriterien erfüllt

- » Beginn vor dem 7. Lebensjahr.
- » Symptomausprägung in mehr als einer Situation (Familie, Schule, Untersuchung).
- » Symptome verursachen Leiden/Beeinträchtigung der sozialenschulischen/beruflichen Funktionsfähigkeit.

Mindestens 6 Kriterien erfüllt? **Nicht alle Kriterien erfüllt?**

F90.9 Nicht näher bezeichnete hyperkinetische Störung

F90.0 Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung

ja **nein**

Mindestens 3 Kriterien erfüllt? **Kriterien für eine Störung des Sozialverhaltens erfüllt?** (siehe DCL-SSV)

F90.1 Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens

Keine Ausschlusskriterien erfüllt

- » keine tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84)
- » keine Manische Episode (F30)
- » keine depressive Episode (F32)
- » keine Angststörung (F41)

Mindestens 1 Kriterium erfüllt?

Urteil

Anzahl erfüllter Kriterien (Anpassung 2 oder 3)	sehr stark ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	nicht ausgeprägt	nicht vorhanden
3	3	2	1	0
2	3	2	1	0
1	3	2	1	0
0	3	2	1	0

Kennwert Impulsivität (Summe der Beurteilungen/4): 2,0

¹⁾ aus: Döpfner, Görtz-Dorten & Lemkau (2008): Diagnostik-System für Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV (DSYPS-II). Bern: Huber. Bezug: <http://www.testentrale.de/>

Simptomatski kriteriji Hiperkinetičkog poremećaj prema ICD-10

Preuzeto i prevedeno iz: Döpfner, Manfred, J. Fröhlich & G. Lehmkuhl (2013):
Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Göttingen: Hogrefe Verlag

Dragi odgajatelji - molim Vas da pažljivo pročitate i ispunite ovaj upitnik u svrhu ustanovljivanja "Hiperkinetičkog poremećaja" kod Vašeg šticećenika. Upitnik ispunjavate na način da klickom odaberete simptomatske kriterije koji se odnose na Vašeg šticećenika. Simptomatske kriterije koje, prema Vašem mišljenju, Vaš šticećenik ne ispunjava, ne odabirete nego ostavljate prazne.

Upitnik se sastoji od tri dijela (simptomi "Nepažnja", "Hiperaktivnost", "Impulzivnost") te ukupno 19 simptomatskih kriterija. Kriteriji 1-9 odnose se na simptom "Nepažnja", kriteriji 10-15 na simptom "Hiperaktivnost" te kriteriji 16-19 na simptom "Impulzivnost". Simptomatski kriteriji označeni sa { } nalaze se samo u DSM-IV te označeni sa () samo u ICD-10.

1. Vaše ime i prezime

2. Nepažnja

Tick all that apply.

- 1. Često ne obraća pozornost na sitnice ili čini površne greške tokom školovanja, pri poslu ili tijekom drugih aktivnosti.
- 2. Često ima poteškoća, duže vrijeme zadržati pozornost pri zadacima ili igranju.
- 3. Često se čini kao da ne slušaju kada mu drugi govore.
- 4. Često ne ispunjava u potpunosti upute drugih i ne može završiti školske uratke, druge poslove ili dužnosti na radnom mjestu (ne zbog opozicijskog ponašanja ili teškoće razumijevanja).
- 5. Često ima problem s organiziranjem zadataka i aktivnosti.
- 6. Često izbjegava, ne voli ili se nevoljko bavi zadacima koji zahtijevaju nešto trajniji mentalni napor (kao što su rad na nastavi ili zadaća).
- 7. Često gubi stvari koje su potrebne za poslove ili aktivnosti (npr. Igračke, domaću zadaću, olovke, knjige ili alate).
- 8. Često se lako da ometati vanjskim podražajima.
- 9. Kod svakodnevnih aktivnosti je često zaboravljiv.

3. Hiperaktivnost*Tick all that apply.*

- 10. Često vrpolti rukama ili nogama ili skliže po stolici.
- 11. Često se ustaje u razredu ili u drugim situacijama u kojima se očekuje da sjedi.
- 12. Često hoda okolo ili se penje u situacijama u kojima je to neprimjereno (u adolescenata ili odraslih se to može ograničiti na subjektivni osjećaj nemira).
- 13. Često ima poteškoća tiho se igrati ili baviti slobodnim aktivnostima.
- 14. {Često je "u pokretu" ili često djeluje kao da je "u pogonu".}
- 15. (Pokazuje postojan model prekomjerne motoričke aktivnosti na koju ne mogu utjecati društveno okruženje ili zahtjevi.)

4. Impulzivnost*Tick all that apply.*

- 16. Često bubne odgovor prije nego li je pitanje do kraja postavljeno.
- 17. Često teško čeka svoj red (u igrama ili grupnim situacijama).
- 18. Često prekida i narušava druge (npr. upada u razgovor ili u igre drugih).
- 19. Često pretjerano razgovara (bez adekvatne reakcije na društvena ograničenja).
{Spada prema DSM-IV pod Hiperaktivnost}

Anhang 4

Montreal Cognitive Assessment (MoCA)

Administration and Scoring Instructions

The Montreal Cognitive Assessment (MoCA) was designed as a rapid screening instrument for mild cognitive dysfunction. It assesses different cognitive domains: attention and concentration, executive functions, memory, language, visuoconstructional skills, conceptual thinking, calculations, and orientation. Time to administer the MoCA is approximately 10 minutes. The total possible score is 30 points; a score of 26 or above is considered normal.

1. **Alternating Trail Making:**

Administration: The examiner instructs the subject: *"Please draw a line, going from a number to a letter in ascending order. Begin here [point to (1)] and draw a line from 1 then to A then to 2 and so on. End here [point to (E)]."*

Scoring: Allocate one point if the subject successfully draws the following pattern:

1 –A- 2- B- 3- C- 4- D- 5- E, without drawing any lines that cross. Any error that is not immediately self-corrected earns a score of 0.

2. **Visuoconstructional Skills (Cube):**

Administration: The examiner gives the following instructions, pointing to the **cube**: *"Copy this drawing as accurately as you can, in the space below".*

Scoring: One point is allocated for a correctly executed drawing.

- Drawing must be three-dimensional
- All lines are drawn
- No line is added
- Lines are relatively parallel and their length is similar (rectangular prisms are accepted)

A point is not assigned if any of the above-criteria are not met.

3. **Visuoconstructional Skills (Clock):**

Administration: Indicate the right third of the space and give the following instructions: *"Draw a clock. Put in all the numbers and set the time to 10 after 11".*

Scoring: One point is allocated for each of the following three criteria:

- Contour (1 pt.): the clock face must be a circle with only minor distortion acceptable (e.g., slight imperfection on closing the circle);
- Numbers (1 pt.): all clock numbers must be present with no additional numbers; numbers must be in the correct order and placed in the approximate quadrants on the clock face; Roman numerals are acceptable; numbers can be placed outside the circle contour;
- Hands (1 pt.): there must be two hands jointly indicating the correct time; the hour hand must be clearly shorter than the minute hand; hands must be centred within the clock face with their junction close to the clock centre.

A point is not assigned for a given element if any of the above-criteria are not met.

4. **Naming:**
Administration: Beginning on the left, point to each figure and say: *“Tell me the name of this animal”*.
Scoring: One point each is given for the following responses: (1) camel or dromedary, (2) lion, (3) rhinoceros or rhino.
5. **Memory:**
Administration: The examiner reads a list of 5 words at a rate of one per second, giving the following instructions: *“This is a memory test. I am going to read a list of words that you will have to remember now and later on. Listen carefully. When I am through, tell me as many words as you can remember. It doesn’t matter in what order you say them”*. Mark a check in the allocated space for each word the subject produces on this first trial. When the subject indicates that (s)he has finished (has recalled all words), or can recall no more words, read the list a second time with the following instructions: *“I am going to read the same list for a second time. Try to remember and tell me as many words as you can, including words you said the first time.”* Put a check in the allocated space for each word the subject recalls after the second trial.
At the end of the second trial, inform the subject that (s)he will be asked to recall these words again by saying, *“I will ask you to recall those words again at the end of the test.”*
Scoring: No points are given for Trials One and Two.
6. **Attention:**
Forward Digit Span: Administration: Give the following instruction: *“I am going to say some numbers and when I am through, repeat them to me exactly as I said them”*. Read the five number sequence at a rate of one digit per second.
Backward Digit Span: Administration: Give the following instruction: *“Now I am going to say some more numbers, but when I am through you must repeat them to me in the backwards order.”* Read the three number sequence at a rate of one digit per second.
Scoring: Allocate one point for each sequence correctly repeated, (*N.B.*: the correct response for the backwards trial is 2-4-7).
Vigilance: Administration: The examiner reads the list of letters at a rate of one per second, after giving the following instruction: *“I am going to read a sequence of letters. Every time I say the letter A, tap your hand once. If I say a different letter, do not tap your hand”*.
Scoring: Give one point if there is zero to one errors (an error is a tap on a wrong letter or a failure to tap on letter A).

Serial 7s: Administration: The examiner gives the following instruction: “Now, I will ask you to count by subtracting seven from 100, and then, keep subtracting seven from your answer until I tell you to stop.” Give this instruction twice if necessary.

Scoring: This item is scored out of 3 points. Give no (0) points for no correct subtractions, 1 point for one correction subtraction, 2 points for two-to-three correct subtractions, and 3 points if the participant successfully makes four or five correct subtractions. Count each correct subtraction of 7 beginning at 100. Each subtraction is evaluated independently; that is, if the participant responds with an incorrect number but continues to correctly subtract 7 from it, give a point for each correct subtraction. For example, a participant may respond “92 – 85 – 78 – 71 – 64” where the “92” is incorrect, but all subsequent numbers are subtracted correctly. This is one error and the item would be given a score of 3.

7. **Sentence repetition:**

Administration: The examiner gives the following instructions: “I am going to read you a sentence. Repeat it after me, exactly as I say it [pause]: **I only know that John is the one to help today.**” Following the response, say: “Now I am going to read you another sentence. Repeat it after me, exactly as I say it [pause]: **The cat always hid under the couch when dogs were in the room.**”

Scoring: Allocate 1 point for each sentence correctly repeated. Repetition must be exact. Be alert for errors that are omissions (e.g., omitting “only”, “always”) and substitutions/additions (e.g., “John is the one who helped today;” substituting “hides” for “hid”, altering plurals, etc.).

8. **Verbal fluency:**

Administration: The examiner gives the following instruction: “Tell me as many words as you can think of that begin with a certain letter of the alphabet that I will tell you in a moment. You can say any kind of word you want, except for proper nouns (like Bob or Boston), numbers, or words that begin with the same sound but have a different suffix, for example, love, lover, loving. I will tell you to stop after one minute. Are you ready? [Pause] Now, tell me as many words as you can think of that begin with the letter F. [time for 60 sec]. Stop.”

Scoring: Allocate one point if the subject generates 11 words or more in 60 sec. Record the subject’s response in the bottom or side margins.

9. **Abstraction:**

Administration: The examiner asks the subject to explain what each pair of words has in common, starting with the example: “Tell me how an orange and a banana are alike”. If the subject answers in a concrete manner, then say only one additional time: “Tell me another way in which those items are alike”. If the subject does not give the appropriate response (fruit), say, “Yes, and they are also both fruit.” Do not give any additional instructions or clarification.

After the practice trial, say: “Now, tell me how a train and a bicycle are alike”. Following the response, administer the second trial, saying: “Now tell me how a ruler and a watch are alike”. Do not give any additional instructions or prompts.

Scoring: Only the last two item pairs are scored. Give 1 point to each item pair correctly answered. The following responses are acceptable:

Train-bicycle = means of transportation, means of travelling, you take trips in both;
Ruler-watch = measuring instruments, used to measure.

The following responses are **not** acceptable: Train-bicycle = they have wheels; Ruler-watch = they have numbers.

10. Delayed recall:

Administration: The examiner gives the following instruction: *“I read some words to you earlier, which I asked you to remember. Tell me as many of those words as you can remember. Make a check mark (✓) for each of the words correctly recalled spontaneously without any cues, in the allocated space.*

Scoring: Allocate 1 point for each word recalled freely without any cues.

Optional:

Following the delayed free recall trial, prompt the subject with the semantic category cue provided below for any word not recalled. Make a check mark (✓) in the allocated space if the subject remembered the word with the help of a category or multiple-choice cue. Prompt all non-recalled words in this manner. If the subject does not recall the word after the category cue, give him/her a multiple choice trial, using the following example instruction, *“Which of the following words do you think it was, NOSE, FACE, or HAND?”*

Use the following category and/or multiple-choice cues for each word, when appropriate:

FACE:	<u>category cue:</u> part of the body	<u>multiple choice:</u> nose, face, hand
VELVET:	<u>category cue:</u> type of fabric	<u>multiple choice:</u> denim, cotton, velvet
CHURCH:	<u>category cue:</u> type of building	<u>multiple choice:</u> church, school, hospital
DAISY:	<u>category cue:</u> type of flower	<u>multiple choice:</u> rose, daisy, tulip
RED:	<u>category cue:</u> a colour	<u>multiple choice:</u> red, blue, green

Scoring: No points are allocated for words recalled with a cue. A cue is used for clinical information purposes only and can give the test interpreter additional information about the type of memory disorder. For memory deficits due to retrieval failures, performance can be improved with a cue. For memory deficits due to encoding failures, performance does not improve with a cue.

11. Orientation:

Administration: The examiner gives the following instructions: *“Tell me the date today”*. If the subject does not give a complete answer, then prompt accordingly by saying: *“Tell me the [year, month, exact date, and day of the week].”* Then say: *“Now, tell me the name of this place, and which city it is in.”*

Scoring: Give one point for each item correctly answered. The subject must tell the exact date and the exact place (name of hospital, clinic, office). No points are allocated if subject makes an error of one day for the day and date.

TOTAL SCORE: Sum all subscores listed on the right-hand side. Add one point for an individual who has 12 years or fewer of formal education, for a possible maximum of 30 points. A final total score of 26 and above is considered normal.



[Print Window](#)

What's Your Learning Style? The Results

Your scores:

- Auditory: 35%
- Visual: 15%
- Tactile: 50%

You are a **Tactile** learner! Check out the information below, or [view all of the learning styles](#).

Tactile

If you are a tactile learner, you learn by touching and doing. You understand and remember things through physical movement. You are a "hands-on" learner who prefers to touch, move, build, or draw what you learn, and you tend to learn better when some type of physical activity is involved. You need to be active and take frequent breaks, you often speak with your hands and with gestures, and you may have difficulty sitting still.

As a tactile learner, you like to take things apart and put things together, and you tend to find reasons to tinker or move around when you become bored. You may be very well coordinated and have good athletic ability. You can easily remember things that were done but may have difficulty remembering what you saw or heard in the process. You often communicate by touching, and you appreciate physically expressed forms of encouragement, such as a pat on the back.


Here are some things that tactile learners like you can do to learn better:

- Participate in activities that involve touching, building, moving, or drawing.
- Do lots of hands-on activities like completing art projects, taking walks, or acting out stories.
- It's OK to chew gum, walk around, or rock in a chair while reading or studying.
- Use flashcards and arrange them in groups to show relationships between ideas.
- Trace words with your finger to learn spelling (finger spelling).
- Take frequent breaks during reading or studying periods (frequent, but not long).
- It's OK to tap a pencil, shake your foot, or hold on to something while learning.
- Use a computer to reinforce learning through the sense of touch.

Remember that you learn best by **doing**, not just by reading, seeing, or hearing.

EducationPlanner.org is a public service of the Pennsylvania Higher Education Assistance Agency (PHEAA).
Copyright © 2011 Pennsylvania Higher Education Assistance Agency. All Rights Reserved.

Anhang 6

<p style="text-align: center;"><i>Centre Number</i> Nummer des Testzentrums</p> <p>.....</p>	<p>EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES</p>  <p>Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Berlin</p> <p>Mustertest</p> <p>Deutsch</p> <p>Hörverstehen</p> <p>Stufe B2</p> <p>ca. 25-30 Minuten</p> <p>25 Punkte</p>	<p style="text-align: center;"><i>For Examiners' Use Only</i> Bitte nicht beschriften</p>
<p style="text-align: center;"><i>Candidate No.</i> Nummer des Kandidaten</p> <p>.....</p>		
<h1>DE-B2</h1>		
<p style="text-align: center;"><i>Surname and Initials</i> Familiennamen, Vorname in BLOCKSCHRIFT</p> <p>.....</p>		<p style="text-align: center;"><i>Signatures</i> Unterschriften</p>
<p style="text-align: center;"><i>Signature / Unterschrift</i></p> <p>.....</p>		<p>1. Bewertende(r)</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: center;"><i>Date / Datum</i></p> <p>..... //201.</p>		<p>2. Bewertende(r)</p> <p>.....</p>

ALLGEMEINE ANWEISUNGEN

Schreiben Sie bitte Ihre Daten links in die Tabelle ein.

Schreiben Sie bitte alles in dieses Testheft.

Bearbeiten Sie bitte beide Aufgaben.

Schreiben Sie bitte leserlich.

Schreiben Sie bitte alle Antworten mit blauer oder schwarzer Tinte oder mit Kugelschreiber.

Achten Sie bitte auf Rechtschreibung, Grammatik und andere Konventionen der geschriebenen deutschen Sprache.

Sie dürfen kein Wörterbuch benutzen.

INFORMATIONEN FÜR DEN KANDIDATEN

In diesem Testheft finden Sie die 2 Teile des Hörverstehens. Dazu hören Sie Audioaufnahmen.

Lassen Sie bitte die Bewertungstreifen frei. Im Lösungsteil darf nichts korrigiert werden.

Das Konsortium übernimmt keine Haftung für zusätzliche Informationen, die von der Testleitung gegeben werden und die sich von den hier gegebenen unterscheiden.

© All rights reserved

® European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages

Hörverstehen Teil 1

Aufgabe:

Sie hören im deutschsprachigen Radio das Gespräch zwischen einem Moderator und zwei Mitarbeitern des Deutschen Jugendherbergswerks, Frau Sommer und Herrn Kurz.

Schreiben Sie die richtigen Lösungsbuchstaben in die Tabelle.

Sie hören das Gespräch zweimal. Bevor Sie sich das Gespräch anhören, lesen Sie bitte alle Sätze durch. Dafür haben Sie 90 Sekunden Zeit. Sie finden zuerst ein Beispiel.

Beispiel:

0. Frau Sommer und Herr Kurz ...

- A/ sind die Besitzer einer Jugendherberge.
- B/** arbeiten beim Deutschen Jugendherbergswerk.
- C/ möchten in einer Jugendherberge übernachten.

1. Der Moderator stellt zuerst eine Frage ...

- A/ zu Sommerferien in Deutschland und im Ausland.
- B/** zu den beliebtesten Übernachtungsmöglichkeiten.
- C/ zur Entstehung der deutschen Jugendherbergen.

2. Am Anfang hatten die Jugendherbergen ...

- A/ weltweit keinen guten Ruf.
- B/** keine Zimmer für die Lehrer.
- C/ ziemlich große Schlafräume.

3. Die Jugendhotels ...

- A/ waren meist in der Nähe von Grenzübergängen.
- B/** sind die Nachfolger der deutschen Jugendherbergen.
- C/ wurden von reisenden Jugendlichen gebaut.

4. Wenn man in einer Jugendherberge übernachten möchte, muss man ...

- A/ zum Jugendherbergswerk gehören.
- B/** einen deutschen Pass besitzen.
- C/ Mitglied in einem Jugendclub sein.

5. In den Jugendherbergen übernachten viele Senioren, ...

- A/ wenn sie keine Hotels in der Nähe finden.
- B/** da sie Pensionen für langweilig halten.
- C/ weil die Herbergen preisgünstiger sind.

6. In den Jugendherbergen ...

- A/ fehlen noch Gemeinschaftszimmer.
- B/** kann man sogar Seminarräume finden.
- C/ sind alle die Zimmer mit Dusche und WC.

7. Jugendherbergen, die sich auf das Thema Umweltschutz spezialisiert haben, ...

- A/ liegen meistens auf dem Land.
- B/ sind in Deutschland preiswerter.
- C/ können nur Jugendliche unterbringen.

8. Die Jugendherbergen kümmern sich besonders um ...

- A/ kleine Theatergruppen.
- B/ die älteren Gästegruppen.
- C/ behinderte Personen.

9. In den Jugendherbergen kann man ...

- A/ sich Sportsendungen ansehen.
- B/ sich sportlich betätigen.
- C/ Schwimmunterricht nehmen.

10. Gern gesehen sind in den Herbergen ...

- A/ Sportlerfamilien.
- B/ Eltern und ihre Kinder.
- C/ Schulklassen.

LÖSUNGSTEIL

Bitte nur die richtigen Buchstaben einschreiben!

Im Lösungsteil darf man nichts korrigieren. Alle Korrekturen gelten als Fehler!

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B										

Bewertung (Bitte frei lassen!)

**Hörverstehen
Teil 2**

Aufgabe:


Sie beschäftigen sich seit einiger Zeit mit dem neuen Medium „Podcast“ und suchen dazu auch Meinungen aus Deutschland. Im deutschsprachigen Radio haben Sie dazu etwas gefunden. Hören Sie den folgenden Kommentar.

Beantworten Sie danach die Fragen kurz, in Stichworten wie im Beispiel. Überflüssige oder alternative Informationen, die keinen Bestandteil der richtigen Antwort bilden, werden als falsch gewertet.

Sie hören den Kommentar zweimal. Versuchen Sie die Fragen schon beim ersten Hören zu beantworten. Bevor Sie sich den Kommentar anhören, lesen Sie sich bitte die Fragen durch. Dafür haben Sie 90 Sekunden Zeit. Sie finden zuerst ein Beispiel.

Beispiel:

		Bewertung		
0	Wie heißt das Thema des Kommentars? <i>Podcast in der Schule</i>			
1	Was ist ein „Podcast“?			
2	Wo kann man sich die Podcast-Programme anhören?			
3	Wie heißt die deutsche Entsprechung von „broadcasting“?			
4	Was braucht man für einen Podcast? (min. 2)			
5	Für welches Schulfach eignet sich ein Podcast vor allem?			
6	Was sind fertige Podcasts?			
7	Was sollte man bei einem Podcast so genau wie möglich vorbereiten?			
8	Was ist ein Problem bei den Sprechern?			
9	Was könnte die Qualität der Tonaufnahmen verbessern?			
10	Was benutzt man zur Überleitung der einzelnen Textteile?			

<i>Centre Number</i> Nummer des Testzentrums	EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES  Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Berlin	<i>For Examiners' Use Only</i> Bitte nicht beschriften
<i>Candidate No.</i> Nummer des Kandidaten		
<h1>DE-B1</h1>		
<i>Surname and Initials</i> Familienname, Vorname in BLOCKSCHRIFT	Deutsch Hörverstehen	<i>Signatures</i> Unterschriften
<i>Signature / Unterschrift</i>	Stufe B1	1. Bewertende(r)
<i>Date / Datum</i> / /201.	ca. 20-25 Minuten 25 Punkte	2. Bewertende(r)

ALLGEMEINE ANWEISUNGEN

- Schreiben Sie bitte Ihre Daten links in die Tabelle ein.
- Schreiben Sie bitte alles in dieses Testheft.
- Bearbeiten Sie bitte beide Aufgaben.
- Schreiben Sie bitte leserlich.
- Schreiben Sie bitte alle Antworten mit blauer oder schwarzer Tinte oder mit Kugelschreiber.
- Achten Sie bitte auf Rechtschreibung, Grammatik und andere Konventionen der geschriebenen deutschen Sprache.
- Sie dürfen kein Wörterbuch benutzen.

INFORMATIONEN FÜR DEN KANDIDATEN

- In diesem Testheft finden Sie die 2 Teile des Hörverstehens. Dazu hören Sie Audioaufnahmen.
- Lassen Sie bitte die Bewertungstreifen frei. Im Lösungsteil darf man nichts korrigieren.
- Das Konsortium übernimmt keine Haftung für zusätzliche Informationen, die von der Testleitung gegeben werden und die sich von den hier gegebenen unterscheiden.

© All rights reserved
 © European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages

Hörverstehen
Teil 1

Aufgabe:

Sie sind bei Ihrem Freund Martin in Deutschland zu Besuch. Er will mit seinen Klassenkameraden Peter und Vera eine Party organisieren. Kreuzen Sie die richtigen Informationen an.

Sie hören das Gespräch zweimal. Versuchen Sie schon beim ersten Hören die richtigen Informationen anzukreuzen.

Bevor Sie sich das Gespräch anhören, lesen Sie bitte alle Sätze durch. Dafür haben Sie 90 Sekunden Zeit. Sie finden zuerst ein Beispiel.

Beispiel:

0. Die Party findet ...

- A/** am letzten Schultag statt.
- B/** in der letzten Schulwoche statt.
- C/** nach der letzten Schulstunde statt.

1. Die Eltern fahren mit ihren Kindern ...

- A/** in die Ferien.
- B/** zur Party.
- C/** in die Schule.

2. Zur Party soll ...

- A/** die Klassenleiterin kommen.
- B/** gar kein Lehrer kommen.
- C/** die Deutschlehrerin kommen.

3. Frau Müller erhält von den Schülern ...

- A/** eine Einladungsmail.
- B/** eine Einladungskarte.
- C/** ein Einladungsschreiben.

4. Die Party wird ...

- A/** in Veras Haus sein.
- B/** in Peters Garten sein.
- C/** in Peters Sommerhaus sein.

5. Vera kauft ...

- A/** die Getränke.
- B/** die Speisen.
- C/** den Kuchen.

6. Zum Essen gibt es ...

- A/** warme Suppe.
- B/** kalte Platte.
- C/** Kaffee und Kuchen.

7. Die Vorbereitung auf die Party ...

- A/ macht viel Spaß.
- B/ macht Probleme.
- C/ macht nicht so viel Arbeit.

8. Der Freund von Martin spricht ...

- A/ gut Französisch.
- B/ nicht viel Deutsch.
- C/ sehr gut Deutsch.

9. Vera bringt ...

- A/ ihre Kamera mit.
- B/ Fotos mit.
- C/ ihren Fotoapparat mit.

10. Die Freunde wollen ...

- A/ von jedem 10 Euro sammeln.
- B/ 100 Euro sammeln.
- C/ Geld von den Eltern haben.

LÖSUNGSTEIL

**Bitte nur die richtigen Buchstaben einschreiben!
Im Lösungsteil darf man nichts korrigieren. Alle Korrekturen gelten als Fehler!**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A										

Bewertung (Bitte frei lassen!)

BITTE UMBLÄTTERN!

**Hörverstehen
Teil 2**

Aufgabe:


Sie hören im deutschsprachigen Radio einen Mediziner, der Informationen gibt, wie man gesund leben kann.

Beantworten Sie danach die Fragen kurz in Stichworten wie im Beispiel. Informationen, die nicht zur Antwort gehören, werden als falsch gewertet.

Sie hören die Informationen zweimal. Versuchen Sie die Fragen schon beim ersten Hören zu beantworten. Bevor Sie sich die Informationen anhören, lesen Sie bitte alle Fragen durch. Dafür haben Sie 90 Sekunden Zeit. Sie finden zuerst ein Beispiel.

Beispiel:

		Bewertung		
0	Wann bekommt man eine Grippe? <i>wenn es kalt ist</i>			
1	Was soll man essen, wenn es kalt ist?			
2	Zu welchen Jahreszeiten ist es vor allem nötig Vitamin C zu nehmen?			
3	Wofür ist das Vitamin A gut?			
4	Wie oft sollte man dem Körper Vitamine geben?			
5	In welchem Essen gibt es viele Vitamine?			
6	Wie sollte man das Essen nicht kochen?			
7	Was kann man unter anderem in der Apotheke kaufen?			
8	Was kann noch Krankheiten verursachen?			
9	Was soll man im Winter warm halten?			
10	Wie sollte man sich am Morgen duschen?			

<i>Centre Number</i> Nummer des Testzentrums	EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES  Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Berlin	<i>For Examiners' Use Only</i> Bitte nicht beschriften
<i>Candidate No.</i> Nummer des Kandidaten		
DE-B1		
<i>Surname and Initials</i> Familienname, Vorname in BLOCKSCHRIFT	Deutsch Leseverstehen	<i>Signatures</i> Unterschriften
<i>Signature / Unterschrift</i>	Stufe B1	1. Bewertende(r)
<i>Date / Datum</i> //201.	35 Minuten 25 Punkte	2. Bewertende(r)

ALLGEMEINE ANWEISUNGEN

Schreiben Sie bitte Ihre Daten links oben in die Tabelle ein.

Schreiben Sie alle Antworten in dieses Testheft.

Versuchen Sie beide Aufgaben zu bearbeiten.

Schreiben Sie bitte deutlich und leserlich.

Schreiben Sie bitte alle Antworten mit blauer oder schwarzer Tinte oder mit Kugelschreiber.

Achten Sie bitte auf Rechtschreibung, Grammatik und andere Konventionen der geschriebenen deutschen Sprache.

Sie dürfen kein Wörterbuch benutzen.

INFORMATIONEN FÜR DEN KANDIDATEN

In diesem Testheft finden Sie die 2 Teile des Leseverstehens. Lassen Sie bitte die Bewertungstreifen frei. Im Lösungsteil darf man nichts korrigieren.

Das Konsortium übernimmt keine Haftung für zusätzliche Informationen, die von der Testleitung gegeben werden und die sich von den hier gegebenen unterscheiden.

Leseverstehen

Teil 1

Aufgabe:

Sie wollen für Ihre Kinder ein Haustier kaufen. Ihr deutscher Freund hat Ihnen einen Text zu diesem Thema geschickt.

Lesen Sie diesen Text. Ordnen Sie danach 10 Buchstaben den passenden Stellen zu. Achten Sie auf das Beispiel.

Kinder und Haustiere

Viele Kinder wünschen sich von (0) ein Haustier. Fast alle versprechen ihren Eltern, dass sie, wenn es ein Hund ist, bei jedem Wetter mit ihm nach draußen gehen wollen. Trotzdem müssen die Eltern mit den Kindern vor dem Kauf eines Haustieres sprechen, denn Tiere sind (1)

Es ist eine Tatsache, dass Kinder, die mit einem Tier aufwachsen, intelligenter sind (2), in deren Familien keine Tiere sind. Sie sind (3) und sitzen nicht den ganzen Tag nur vor dem Computer oder dem Fernsehapparat. Kinder, die in der Stadt leben, haben mit einem Tier in der Familie Beziehungen zur Natur und Tierwelt.

Was muss man machen, wenn man ein Haustier kaufen will? Zuerst spricht man in der Familie darüber, (4) man haben will. Es kann ja sein, dass jemand in der Familie Angst vor einem Hund hat. Dann muss man sehen, ob (5) groß genug für ein Tier ist, das ja auch einen Schlafplatz braucht. Fragen muss man, ob das Kind für das Tier Zeit hat. Wie oft muss man mit dem Tier nach draußen gehen,

(6) braucht man, um die Wohnung sauber zu machen? Eine wichtige Frage ist, was man mit dem Tier macht, wenn man mit den Eltern (7) fährt. Und schließlich ist es auch wichtig, vorher zu wissen, wie viel Geld man für das Tier täglich ausgeben muss.

Viele Eltern treffen sich vorher (8) und fragen, welches Tier für ein Kind am besten ist. Sie denken zuerst an kleine Tiere, weil sie nicht zu teuer sind, niedlich aussehen und nicht so viel Arbeit machen. Tierärzte sind aber dagegen, da viele der kleineren Tiere Nachttiere sind. Am Tag (9), so dass die Kinder sich nicht immer mit ihnen beschäftigen und mit ihnen spielen können. Die Tiere bekommen dann Angst und werden aggressiv. Hund oder Katze sind als Haustiere für Kinder besser. Besonders Katzen können längere Zeit (10), wenn man daran denkt, dass die Kinder ja in den Kindergarten oder in die Schule gehen müssen. Auch ein Hund kann problemlos 4-5 Stunden alleine gelassen werden.

Wortgruppen	Buchstaben
ihren Eltern	I
viel aktiver	A
alleine bleiben	B
fressen viel	C
kein Spielzeug	D
die Wohnung	E
mit einem Tierarzt	F
machen Dreck	G
als Kinder	H
welches Tier	J
in den Urlaub	K
wie viel Zeit	L
schlafen sie	M

LÖSUNGSTEIL

Bitte nur die richtigen Buchstaben einschreiben!
Im Lösungsteil darf man nichts korrigieren. Alle Korrekturen gelten als Fehler!

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I										

Bewertung (Bitte frei lassen!)

BITTE UMBLÄTTERN!

Leseverstehen

Teil 2

Aufgabe:

Sie machen ein Praktikum in Deutschland, in einem Reisebüro. Ihre deutsche Kollegin hat von ihrer Freundin im Ausland eine Mail erhalten und gibt Ihnen diese zum Lesen.

Lesen Sie die Mail und beantworten Sie kurz die 10 Fragen. Achten Sie auf das Beispiel.

Liebe Kathrin,

du weißt ja, dass ich nach meinem Studium in einem großen Reisebüro in der Werbeabteilung arbeite. Mein Chef hat mir vor einigen Tagen gesagt, dass unser Reisebüro in Berlin an einer großen Tourismusmesse ihre Dienstleistungen vorstellen will. Er fragte mich auch, ob ich Freunde oder Bekannte in Berlin habe, die uns bei der Vorbereitung auf die Messe helfen können. Ich habe natürlich gleich an dich gedacht und frage dich jetzt, ob du uns helfen kannst. Wie ich dich kenne, wirst du bestimmt „ja“ sagen.

Also, wir möchten gern wissen, ob du ein nicht so teures Hotel kennst, das sich in der Nähe der Messe befindet. Wir werden dort vom 10. bis 14. März bleiben. Wir müssen schon einen Tag früher anreisen, weil wir noch unseren Platz auf der Messe vorbereiten werden. Kannst du uns vom Flughafen abholen? Kennst du vielleicht ein bis zwei Studentinnen, die sehr gut Englisch sprechen? Es wäre schön, wenn sie uns bei der Messe helfen könnten. Natürlich bekommen sie für ihre Arbeit ein gutes Honorar.

Was muss ich dich noch fragen? Wir möchten an zwei Abenden etwas in Berlin machen. Schreibe mir bitte, was in der Zeit, in der wir in Berlin sind, die Theater oder die Opernhäuser spielen. Ich weiß, dass es immer sehr schwer ist, Tickets zu bekommen, aber vielleicht kennst du eine Person, die uns helfen kann. Wohin sollten wir gehen, wenn wir tanzen wollen? Muss man in den Clubs auch Karten reservieren lassen?

So, das waren meine Bitten an dich. Ich danke dir schon jetzt für deine Hilfe. Sicher möchtest du auch wissen, was ich konkret mache. Unser Reisebüro ist nicht sehr groß, aber wir haben noch in anderen Regionen unseres Landes Filialen. Insgesamt arbeiten bei uns etwa 25 Personen. Ich mache die Werbung im Land und auch im Ausland. Du kannst dir denken, dass ich viel am Computer sitze. Es ist ein bisschen anstrengend, aber ich muss Werbetexte schreiben und Präsentationen auf Ausstellungen und Messen organisieren. Die Arbeit macht mir viel Spaß.

Ich freue mich, dich im März in Berlin zu treffen.

Herzliche Grüße,


deine Valentina.

Fragen

Beispiel:

		Bewertung		
0	In welchem Teil des Reisebüros arbeitet Valentina? <i>in der Werbeabteilung</i>			
1	Woran nimmt die Firma von Valentina teil?			
2	Was für eine Unterkunft sucht das Büro?			
3	Warum müssen einige Mitarbeiter früher in Berlin ankommen?			
4	Was für Studenten sucht das Büro?			
5	Wann möchten die Mitarbeiter des Büros ein Programm machen?			
6	Was für Freizeitprogramme planen die Mitarbeiter? (min. 2)			
7	Wo wirbt Valentina für ihr Reisebüro?			
8	Womit arbeitet Valentina meistens?			
9	Welche konkreten Aufgaben hat Valentina im Reisebüro?			
10	Worauf freut sich Valentina besonders?			

BITTE UMBLÄTTERN!

<i>Centre Number</i> Nummer des Testzentrums	EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES	<i>For Examiners' Use Only</i> Bitte nicht beschriften
<i>Candidate No.</i> Nummer des Kandidaten		
<h1>DE-B1</h1>	Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Berlin	
<i>Surname and Initials</i> Familienname, Vorname In BLOCKSCHRIFT	Mustertest	<i>Signatures</i> Unterschriften
<i>Signature / Unterschrift</i>	Deutsch	
<i>Date / Datum</i> / / 201.	Schriftliche Kommunikation	1. Bewertende(r)
	Stufe B1	
	50 Minuten	2. Bewertender(r)
	25 Punkte	

ALLGEMEINE ANWEISUNGEN

- Schreiben Sie bitte Ihre Daten links oben in die Tabelle ein.
- Schreiben Sie bitte alles in dieses Testheft. Auf der letzten Seite ist Platz für Ihre Notizen.
- Bearbeiten Sie bitte beide Aufgaben.
- Schreiben Sie bitte leserlich.
- Schreiben Sie bitte alle Antworten mit blauer oder schwarzer Tinte oder mit Kugelschreiber.
- Achten Sie bitte auf Rechtschreibung, Grammatik und andere Konventionen der geschriebenen deutschen Sprache.
- Sie dürfen ein ein- oder zweisprachiges gedrucktes Wörterbuch benutzen.

INFORMATIONEN FÜR DEN KANDIDATEN

- In diesem Testheft finden Sie die 2 Teile der Schriftlichen Kommunikation. Sie müssen beide Teile schreiben.
- Das Konsortium übernimmt keine Haftung für zusätzliche Informationen, die von der Testleitung gegeben werden und die sich von den hier gegebenen unterscheiden.

© All rights reserved
 © European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages

Schriftliche Kommunikation

Teil 1

Aufgabe:

Ihr deutscher Freund wird einen Monat lang bei Ihnen wohnen. Er geht sehr gern joggen und interessiert sich dafür, ob man auch in Ihrer Stadt joggen kann. Schreiben Sie ihm eine E-Mail (ca. 125 Wörter). Schreiben Sie zu den folgenden Punkten:

- *Wo kann man in Ihrer Stadt joggen?*
- *Möchten Sie zusammen mit Ihrem Freund joggen gehen? Warum ja/Warum nicht?*
- *Welche anderen Sportmöglichkeiten können Sie Ihrem Freund empfehlen?*
- *Welche Sportarten mögen Sie und warum?*

.....,

ich freue mich sehr, dass du zu mir kommst.

.....

.....

.....

5.....

.....

.....

.....

.....

10.....

.....

.....

.....

.....

15.....

.....

Schriftliche Kommunikation

Teil 2

Aufgabe:

Letzte Woche haben Sie sich einen neuen Film angeschaut. Schicken Sie Ihrem deutschen Freund eine E-Mail (ca. 125 Wörter) und schreiben Sie ihm zur Handlung des Films. Beachten Sie die folgenden Punkte:

- *Worum ging es im Film? (Handlung, Schauplatz, Hauptpersonen usw.)*
- *Warum hat Ihnen der Film gefallen/nicht gefallen?*
- *Wo sehen Sie sich am liebsten Filme an (im Kino/Fernsehen/auf DVD-s) und warum?*
- *Sehen Sie sich die Filme lieber allein oder in Gesellschaft an? Warum?*

.....

ich habe letzte Woche einen Film gesehen.

.....
.....
.....

5.....
.....
.....

10.....
.....
.....

15.....
.....

Anhang 7

Unterrichtsentwurfsbogen Individueller Unterricht

Allgemeine Angaben

Datum:	12. Februar 2017
Lehrer:	Dunja Hajduković
Schüler	Duma S.
Niveau:	B1
Thema der Stunde:	Wohngemeinschaft
Stundentyp:	Einführung
Grobziel: (Am Ende der Stunde werden die Schüler)...	Wortschatz in dem Bereich „Wohnen“ erweitern.
Feinziele:	Am Ende der Stunde wird der Schüler einen Hörtext über Wohngemeinschaft verstehen können, generelle Fragen zum Text beantworten können, neuerlerntes Vokabular richtig schreiben und definieren können und über Wohngemeinschaften als Wohnform und über deren Vor- und Nachteile reden können.
Erforderliches Vorwissen (Themen und/oder Inhalte):	Wohnen und Leben
Unterrichtsmaterialien:	Handouts, PC oder Tablett mit Lautsprechern, Internet, Heft, Farbstifte, Vokabelheft
Literatur und Links:	https://www.hangmanwords.com/create https://www.deutsch-to-go.de/eine-kleine-familie/ https://www.deutsch-to-go.de/wp-content/uploads/2014/03/HV_Transkription_Eine_kleine_Familie_Deutsch_to_go_IP.pdf https://www.youtube.com/watch?v=Lvkz0Weg0pE

Dunja Hajduković

Unterrichtsentwurfsbogen Individueller Unterricht

Verlauf der Stunde

1. EINLEITUNG

Phasen der Stoffbearbeitung /Zeit	Lernziele	Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin (L)	Aktivitäten der Schülers (S)	Methoden (Techniken, Verfahren)	Sozialformen, Medien (Materialien)	Kommentar
1. Hangman (2 Min.)	Der Schüler kann das Thema der Stunde erraten indem er Buchstaben aufzählt. S kann das Wort „Wohngemeinschaft“ in eigenen Worten zu erklären.	Die Lehrerin begrüßt den Schüler. L öffnet auf dem Tablett die im Voraus erstellte Hangman-Aufgabe. L bittet S das Wort „Wohngemeinschaft“ in eigenen Worten zu erklären. L hilft wenn nötig.	Der Schüler schlägt Buchstaben vor, um das Thema der Stunde zu erraten. S versucht das Wort „Wohngemeinschaft“ in eigenen Worten zu erklären	- Raten	- Plenum - Tablett - Internet	
2. Vor- und Nachteile (3 Min.)	S kann eigene Vor- und Nachteile zum WG-Leben aus eigener Erfahrung nennen und besprechen	L fragt S welche Vor- und Nachteile ein WG-Leben aus seiner Erfahrung hat. L bittet S anhand dieser Vor- und Nachteile ein Mind-map zu erstellen	S nennt Vor- und Nachteile eines WG-Lebens aus eigener Erfahrung	- Partnergespräch	/	

2. HAUPTTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung /Zeit	Ziele	Aktivitäten des Lehrers (L)	Aktivitäten der Schülers (S)	Methoden (Techniken, Verfahren)	Sozialformen, Medien (Materialien)	Didaktischer Kommentar
3. Mind-map Vor- und Nachteile (5 Min.)	S kann anhand von Vor- und Nachteilen aus eigener Erfahrung eines WG-Lebens ein Mind-Map erstellen. S kann sich durch unterschiedliche Farben ein Mind-map anschaulicher machen	L bittet S anhand dieser Vor- und Nachteile ein Mind-map zu erstellen. Er soll dabei Vorteile mit grünem Stift schreiben, Nachteile mit rotem. L hilft dem S wenn nötig und überprüft Rechtschreibung.	S erstellt anhand erwähnter Vor- und Nachteile ein Mind-map. Er benutzt für Vorteile einen grünen, für Nachteile einen roten Farbstift.	- Schreiben - Mind-map	- Heft - Farbstifte	
4. Hörtext – globales Hören (5 Min.)	Der Schüler kann einen Hörtext zum Thema Wohngemeinschaften verstehen. S kann ein Mind-map erweitern.	L erklärt S, dass er jetzt einen Hörtext zum Thema Wohngemeinschaften hören wird und darauf achten soll, ob in diesem Hörtext Vor- und Nachteile genannt werden. Sollen weitere genannt sein, soll er mit jenen sein Mind-map erweitern.	S hört sich den Hörtext an. S achtet darauf, ob im Hörtext Vor- und Nachteile genannt werden. Wenn ja, ergänzt er mit jenen sein Mind-map mit.	- Globales Hören - Schreiben	- Einzelarbeit - Blatt - Stift	
5. Hörtext – selektives Hören (5-10 Min.)	Der Schüler kann eine Richtig-Falsch Aufgabe zu einem Hörtext lösen	L gibt S ein Handout und erklärt: Auf diesem Blatt sind einige Aussagen. Lies sie dir durch und unterstreiche Schlüsselwörter. Dann hörst du dir den Hörtext noch einmal an und entscheidest, ob die Aussagen richtig oder falsch sind. L überprüft die Aufgabe.	S liest die Aussagen durch. S unterstreicht Schlüsselwörter in den Aussagen. S hört den Hörtext nochmals und löst die Aufgabe. S überprüft zusammen mit L die Aufgabe	- Selektives Hören	- Einzelarbeit - Handout	

6. Hörtext – detailliertes Hören (5 Min.)	Der Schüler kann einen Lückentext zu einem Hörtext lösen	L gibt ein weiteres Handout mit Lückentext. L hat vor der Stunde das Handout so gefaltet, dass die vorgegebenen Wörter auf der Hinterseite des Handouts sind. S soll den Hörtext nochmals hören und die Lücken auf dem Handout füllen	S hört den Hörtext ein weiteres mal. S löst den Lückentext. Hat S nicht alle Lücken gefüllt, kann er sich die vorgegebenen Wörter zur Hilfe ansehen.	- Detailliertes Hören - Schreiben	- Einzelarbeit - Handout	
7. Wortschatz-Handout (10 Min.)	Der Schüler kann Wörter mit dem Morphem „wohn“ und „WG“ im Text finden, neue Wörter mit eigenen Worten erklären und sie richtig schreiben	L bittet S jetzt im Text alle Wörter mit dem Morphem „wohn“ oder „WG“ zu unterstreichen und darauf versuchen, sie mit eigenen Worten zu erklären. Insgesamt gibt es zwölf solche Wörter. L bittet S die Wörter, die ihm neu sind, richtig ins Vokabelheft schreiben.	S sucht im Text alle Wörter mit dem Morphem „wohn“ oder „WG“ und unterstreicht sie. S versucht diese Wörter mit eigenen Worten zu beschreiben. S schreibt Wörter, die ihm neu sind, richtig ins Vokabelheft ab.	- Unterstreichen - Definieren - Schreiben	- Handout - Vokabelheft	
8. Diskussion-Beheben von Nachteilen (10 Minuten)	S kann über Nachteile eines WG-Lebens diskutieren und Lösungen vorschlagen.	L zeigt S die Abbildung der WG-Probleme. L bittet S, diese mit seinem Mind-map zu vergleichen. L fragt S ob ihm diese Dinge auch stören. L bittet S über mögliche Lösungen dieser Probleme nachzudenken. L lockt die Lösung „Haushaltspflichten-aufteilung“ oder „Putzplan“ heraus.	S sieht sich die Abbildung an und vergleicht sie mit seinem Mind-map. S denkt über mögliche Lösungen dieser Probleme nach und diskutiert mit L. S kommt unter anderem auf die Lösung „Haushaltspflichten-aufteilung“ oder „Putzplan“	- Sprechen - Diskussion - Probleme lösen	- Partnergespräch	

3. SCHLUSSTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung /Zeit	Ziele	Aktivitäten des Lehrers (L.)	Aktivitäten der Schülers (S)	Methoden (Techniken, Verfahren)	Sozialformen, Medien (Materialien)	Didaktischer Kommentar
1. Jetzt bist du der Lehrer (3 Min.)	Der Schüler kann die wichtigsten Punkte der Stunde wiederholen	L. sagt: <i>„Jetzt bist du der Lehrer! Erzähle nach, was du alles in dieser Stunde gelernt hast und zwar so, als ob ich dein Schüler wäre“.</i>	S erzählt nach was er in der Stunde gemacht und gelernt hat und nennt dabei die wichtigsten Punkte der Stunde.	- Sprechen - Wiederholen	- Plenum	
2. Hausaufgabe (2 Min.) oder Back-up Aufgabe (mind. 10 Min)	Der Schüler kann Haushaltspflichten einer WG aufzählen Der Schüler kann Haushaltspflichten gerecht aufteilen. Der Schüler kann eine Tabelle zum Veranschaulichen von Haushaltspflichten in einer WG erstellen.	Der Lehrer erklärt die Hausaufgabe: <i>„Für das nächste Mal überlegst du dir, welche Haushaltspflichten man in einer WG hat. Schreibe diese auf. Benutze dafür Substantiv-Verb Konstrukte wie z.B. Geschirr waschen. Überlege dir auch wie man diese am gerechtesten aufteilen kann, sodass niemand zu viel oder zu wenig macht, und dass nicht immer eine Person die gleiche Pflicht erledigt. Erstelle dafür eine Tabelle mit der du deine Aufteilung veranschaulichst.“</i>	S überlegt sich zu Hause, welche Haushaltspflichten man in einer WG. Er schreibt diese als Substantiv-Verb Konstrukte auf. Er überlegt sich, wie man Hauspflichten gerecht aufteilen kann und erstellt dafür eine Tabelle.	- Brainstorming - Schreiben - Tabelle erstellen	- Einzelarbeit	

Thema und Inhalte der nachfolgenden Stunde(n): Haushaltspflichten in einer WG
TAFELPLAN: /

ANHANG:

Handout 1

Aufgabe: Beim Drucken dieses Artikels ging die Druckerpatrone leer. Deswegen kann man einige Wörter nicht mehr lesen. Höre gut zu und ergänze die Lücken!

Eine kleine _____

Berge von schmutzigem Geschirr, der morgendliche Kampf ums Badezimmer ... Jeder in einer Studenten-WG kennt irgendwelche Horrorgeschichten. Trotzdem sind _____ für viele nicht nur eine _____: Nur 17 Prozent der _____ sind laut Umfragen unglücklich damit. Männer und Frauen wählen diese _____ genauso gern – nur Juristen, Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler gelten als typische _____. Heute wohnt fast ein Drittel aller Uni-Studenten in einer WG. Ein Grund dafür sind sicherlich die Kosten: Für ein _____ zahlt man durchschnittlich 280 Euro, für eine _____ 357 Euro. Ein Hamburger Soziologe betont aber, dass es auch _____ gebe, die nichts mit Geld zu tun haben. Wegen der niedrigen Geburtenrate hätten viele junge Leute kein soziales Netz aus _____. Eine WG kann deshalb oft eine familienähnliche Funktion erfüllen. Wenn man krank ist und jemand aus der WG macht einem eine Tasse Tee, dann ist das schmutzige Geschirr schnell vergessen.

WG-Muffel, Einzelwohnung, WG-Bewohner, Wohngemeinschaft, Familie, Notlösung, WG-Zimmer, Verwandtschaft, Wohnform

Lösung:

Eine kleine Familie

Berge von schmutzigem Geschirr, der morgendliche Kampf ums Badezimmer ... Jeder in einer Studenten-WG kennt irgendwelche Horrorgeschichten. Trotzdem sind Wohngemeinschaften für viele nicht nur eine Notlösung: Nur 17 Prozent der WG-Bewohner sind laut Umfragen unglücklich damit. Männer und Frauen wählen diese Wohnform genauso gern – nur Juristen, Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler gelten als typische WG-Muffel. Heute wohnt fast ein Drittel aller Uni-Studenten in einer WG. Ein Grund dafür sind sicherlich die Kosten: Für ein WG-Zimmer zahlt man durchschnittlich 280 Euro, für eine Einzelwohnung 357 Euro. Ein Hamburger Soziologe betont aber, dass es auch Ursachen gebe, die nichts mit Geld zu tun haben. Wegen der niedrigen Geburtenrate hätten viele junge Leute kein soziales Netz aus Verwandtschaft. Eine WG kann deshalb oft eine familienähnliche Funktion erfüllen. Wenn man krank ist und jemand aus der WG macht einem eine Tasse Tee, dann ist das schmutzige Geschirr schnell vergessen.

Handout 2

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Die meisten Menschen, die in einer Wohngemeinschaft leben, wohnen gern in einer WG. | R | / | F |
| 2. Frauen wohnen lieber in Wohngemeinschaften als Männer. | R | / | F |
| 3. Juristen, Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler leben besonders gern in WGs. | R | / | F |
| 4. Circa 30 Prozent aller Uni-Studenten leben in einer Wohngemeinschaft. | R | / | F |
| 5. Eine Einzelwohnung kostet im Durchschnitt 357 Euro mehr als ein WG-Zimmer. | R | / | F |
| 6. Wegen der niedrigen Geburtenrate haben viele Leute heute nur wenige Verwandte. | R | / | F |
| 7. Eine Wohngemeinschaft hat eine ähnliche Funktion wie eine Familie. | R | / | F |

Dunja Hajduković

Lösung: R, F, F, R, F, R, R



Handout 3

Abbildung übernommen von <https://www.klonblog.com/infografik-wie-findet-man-die-perfekte-wg/>

Anhang 8

Unterrichtsentwurfsbogen Individueller Unterricht

Allgemeine Angaben

Datum:	10. September 2018
Lehrer:	Dunja Hajduković
Schüler	Duma S.
Niveau:	B1
Thema der Stunde:	Gesunde Ernährung
Stundentyp:	Einführung
Grobziel:	Wortschatz in dem Bereich „Gesunde Ernährung“ erweitern.
Feinziele:	Am Ende der Stunde wird der Schüler die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ in eigenen Worten erklären können und sie mit dem Finger richtig schreiben können. Er wird Lebensmittel in Nahrungsgruppen einteilen können und seine eigene Ernährungspyramide erstellen können.
Erforderliches Vorwissen (Themen und/oder Inhalte):	Essen und Trinken
Wortschatz:	Ernährungspyramide, Gesunde Ernährung, Nahrungsgruppen, sparsam, mäßig, reichlich
Unterrichtsmaterialien:	Tasche mit Realien, Tabletcomputer, Internet, Farbpapier, Wortkarten
Literatur und Links:	https://www.hangmanwords.com/level/online https://www.youtube.com/watch?v=3YvelFRTSIM https://www.youtube.com/watch?v=ce7GK1dcj-M&t=5s

Dunja Hajduković

Unterrichtsentwurfsbogen Individueller Unterricht

Verlauf der Stunde

1. EINLEITUNG

Phasen der Stoffbearbeitung /Zeit	Lernziele	Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin (L)	Aktivitäten der Schülers (S)	Methoden (Techniken, Verfahren)	Sozialformen, Medien (Materialien)	Kommentar
1. Hangman (5 Min.)	Der Schüler kann das Thema der Stunde erraten indem er Buchstaben aufzählt. S kann die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ in eigenen Worten erklären.	Die Lehrerin begrüßt den Schüler. L öffnet auf dem Tabletcomputer die im Voraus erstellte Hangman-Aufgabe. L fragt S ob er die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“ und „Nahrungsgruppen“ kennt und ob er sie in eigenen Worten erklären kann. L hilft.	Der Schüler schlägt Buchstaben vor, um das Thema der Stunde zu erraten. S versucht die Begriffe Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ in eigenen Worten zu erklären.	- Raten - Tasten - Erklären - Definieren	- Plenum - Tabletcomputer - Internet	
2. Lebensmittel benennen (5 Min.)	S kann durch Tasten unterschiedliche Lebensmittel benennen.	L nimmt ihre Tasche, in welcher sie unterschiedliche Lebensmittel mitgebracht hat. Sie bittet S die Hand in die Tasche zu stecken und die Lebensmittel zu ertasten, rauszunehmen und zu benennen.	S tastet die Lebensmittel, nimmt sie aus der Tasche und benennt sie.	- Tasten - Raten - Benennen	- Tasche mit Realien	

2. HAUPTTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung /Zeit	Ziele	Aktivitäten des Lehrers (L)	Aktivitäten der Schülers (S)	Methoden (Techniken, Verfahren)	Sozialformen, Medien (Materialien)	Didaktischer Kommentar
3. Nahrungsgruppen (5 Min.)	S kann Lebensmittelrealien in Nahrungsgruppen aufteilen und die Nahrungsgruppen benennen	L bittet nun S zu versuchen, die Lebensmittel in Nahrungsgruppen aufzuteilen. L fragt S, wie sich diese Gruppen nennen, wartet solange der S errät und holt dann die Wortkarten hervor auf welchen die Nahrungsgruppen stehen: „Getränke“, „Obst und Gemüse“, „Getreideprodukte und Kartoffeln“, „Fisch und Fleisch“, „Milchprodukte“, „Fette und Zucker“.	S versucht die Lebensmittel in Nahrungsgruppen aufzuteilen. S versucht die Nahrungsgruppen zu benennen. S teilt die Lebensmittel in Nahrungsgruppen auf und fügt sie den Wortkarten zu	- Raten - Verbinden - Aufteilen	- Lebensmittel - Wortkarten	
Bewegungspause						
4. Ernährungspyramide (10 Min.)	Der Schüler kann anhand von Lebensmittelgruppen eine Ernährungspyramide erstellen	L bringt nun grünes, gelbes und rotes Farbpapier hervor und legt es auf den Tisch. L bittet S mit dem Farbpapier eine Pyramide zu erstellen. L bittet S die Lebensmittelgruppen so in die Ernährungspyramide zu stellen, dass den untere grüne Bereich diese Gruppen ausmachen, von	S erstellt mit dem Farbpapier eine Pyramide. S stellt die Lebensmittelgruppen so in die Ernährungspyramide, dass der untere grüne Bereich diese Gruppen ausmachen, von welchen wir reichlich essen sollen, den mittleren gelben jene, von welchen wir mäßig	- Pyramide erstellen - Raten - Tasten - Aufteilen	- Lebensmittel - Farbpapier - Tabletcomputer - Internet	

		welchen wir reichlich essen sollen, den mittleren gelben jene, von welchen wir mäßig essen sollen, und der obere rote jene, von welchen wir nur sparsam essen sollen. L spielt dem S ein Video auf YouTube ab um seine Ernährungspyramide zu kontrollieren.	essen sollen, und der obere rote jene, von welchen wir nur sparsam essen sollen. S schaut sich ein Video auf YouTube an und kontrolliert seine Ernährungspyramide			
5. Fingerschreiben (5 Min.)	Der Schüler kann die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ richtig mit dem Finger schreiben.	L öffnet auf ihrem Tabletcomputer eine Mal-App. L bittet den Schüler seinen Finger zu benutzen, um die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ nachzuschreiben	S übt auf einem Tabletcomputer die Rechtschreibung indem er seinen Finger benutzt, um die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ nachzuschreiben	- Tasten - Schreiben - Üben	- Einzelarbeit - Tabletcomputer	
Bewegungspause						
1. Jetzt bist du der Lehrer (3 Min.)	Der Schüler kann die wichtigsten Punkte der Stunde wiederholen dabei die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“ benutzen	L sagt: „Jetzt bist du der Lehrer! Erzähle nach, was du alles in dieser Stunde gelernt hast und zwar so, als ob ich dein Schüler wäre“. Benutze dabei die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“.	S erzählt nach was er in der Stunde gemacht und gelernt hat und benutzt dabei die Begriffe „Ernährungspyramide“, „Gesunde Ernährung“, „Nahrungsgruppen“, „sparsam“, „mäßig“ und „reichlich“.	- Sprechen - Wiederholen - Rollentausch	- Plenum	

3. SCHLUSSTEIL

Phasen der Stoffbearbeitung /Zeit	Ziele	Aktivitäten des Lehrers (L)	Aktivitäten der Schülers (S)	Methoden (Techniken, Verfahren)	Sozialformen, Medien (Materialien)	Didaktischer Kommentar
6. Selbstexperiment – Zucker (bis zu 10 Mi.)	Der Schüler kann ein YouTube Video über ein Zucker-Selbstexperiment verstehen, sich Notizen machen und darüber sprechen.	L fragt S, ob er einige Lebensmittel nennen kann, welche Zucker enthalten. L zeigt S ein weiteres YouTube Video (bis 4:30). L bittet S dabei Notizen von überraschenden Informationen zu machen. L bittet S aufzustehen und mit ihr in die Küche zu gehen. L bittet S einige Produktpackungen aus dem Kühlschrank zu nehmen und den Zuckergehalt zu suchen.	S nennt Lebensmittel, die Zucker enthalten S sieht sich ein Zucker-Selbstexperiment auf YouTube an. S macht sich Notizen von überraschenden Informationen. S nimmt Produktpackungen aus dem Kühlschrank und sucht den Zuckergehalt	- Sprechen - Benennen - Video ansehen - Notizen machen - Schreiben - Tasten	- Plenum - Tabletcomputer - Internet - Heft - Produkte verpackungen	7. Selbstexperiment – Zucker (bis zu 10 Mi.)
2. Hausaufgabe (2 Min.)	Der Schüler kann den Zuckergehalt auf Produktpackungen ablesen	Der Lehrer erklärt die Hausaufgabe: „Für das nächste Mal überlegst du dir, welche Haushaltspflichten man in einer WG hat. Schreibe diese auf. Benutze dafür Substantiv-Verb Konstrukte wie z.B. Geschirr waschen. Überlege dir auch wie man diese am gerechtesten aufteilen kann, sodass niemand zu viel oder zu	S überlegt sich zu Hause, welche Haushaltspflichten man in einer WG. Er schreibt diese als Substantiv-Verb Konstrukte auf. Er überlegt sich, wie man Hauspflichten gerecht aufteilen kann und erstellt dafür eine Tabelle.	- Brainstorming - Schreiben - Tabelle erstellen	- Einzelarbeit	

Dunja Hajduković

		wenig macht, und dass nicht immer eine Person die gleiche Pflicht erledigt. Erstelle dafür eine Tabelle mit der du deine Aufteilung veranschaulichst.“				
--	--	--	--	--	--	--

Thema und Inhalte der nachfolgenden Stunde(n): Zuckergehalt, Ernährungsplan gestalten

TAFELPLAN: /

ANHANG:

Wortkarten

mäßig	Getränke	Fisch und Fleisch
reichlich	Obst und Gemüse	Milchprodukte

<p>sparsam</p>	<p>Getreideprodukte und Kartoffeln</p>	<p>Fette und Zucker</p>
-----------------------	---	--------------------------------



Sažetak

Ovaj diplomski rad bavi se studijom slučaja u kontekstu usvajanja jezika kod djece s poteškoćama u učenju. Najprije je pojam jezika definiran s gledišta lingvistike; u svrhu toga pojašnjeni su pojmovi *langage*, *langue* i *parole* koje je uveo Ferdinand de Saussure te pojmovi Noama Chomskyja, *competence* i *performance*. Osim toga, spominju se i pojašnjavaju pojmovi usvajanje prvog, drugog te stranog jezika.

Rad se nadalje bavi poteškoćama u učenju. Pojam *Lernschwierigkeit* (hr. poteškoće učenja) služi kao generički pojam za sve bolesti i uzročnike koji se negativno izražavaju na učenje. Postavljaju se razlike u terminologiji njemačkih izraza *Lernschwierigkeiten*, *Lernschwächen*, *Lernstörungen* te *Lernbehinderungen*. Rad detaljnije razrađuje poteškoćama u učenju presudnima za studiju slučaja - ADHD, disleksija, laki mentalni deficit te razvojni jezični poremećaj, s naglaskom na ADHD. Nakon analize navedenih poteškoća, prikazane su razlike istih u odnosu na učinak na govorne sposobnosti. Nadalje definiran je pojam *komorbidnost* te su dani i objašnjeni primjeri komorbidnosti. Osim toga pojašnjeno je iz kojeg su razloga djeca s poteškoćama u učenju osjetljivija na daljnje poremećaje - primjerice na eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju.

Studija slučaja obrađuje slučaj Dume, dječaka s višestrukim poteškoćama u učenju. Opisuju se metode i postupci korišteni za pružanje uvida u njegove poteškoće u učenju sa svrhom planiranja individualno prilagođenog nastavnog sata – dijagnostički kontrolni popis za ADHD, MoCA-test, procjena komunikacijskih vještina te test stila učenja. Nakon nastavnog sata individualno prilagođene pripreme prikazuju se i komentiraju rezultati studije slučaja.

Ključni pojmovi: usvajanje jezika, poteškoće u učenju, ADHD, disleksija, razvojni jezični poremećaj, laki mentalni deficit, studija slučaja