



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

INKLUSIONSDIDAKTISCHE LEHRBAUSTEINE – !DL



LEHR-
BAUSTEINE
INKLUSION



HÖREN

Entwicklungsbereich	Sprache und Kommunikation Wahrnehmung
Titel/Thema	Lehrersprache im Fokus des Förderschwerpunkts Hören
Verfasser(innen)	Dr. Simone Born, Birgit Laszlo
Erstellungsdatum	November 2018





Trotz optimaler hörtechnischer Versorgung (Hörgeräte, Cochlea Implantate, Höranlage) bleibt die auditive Aufnahme von Lautsprache für Menschen mit einer Hörschädigung bruchstückhaft und eine kontinuierliche Interpretationsleistung. Oftmals kommt es zu Missverständnissen, Informationslücken und Fehlinterpretationen.

Hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler sind jedoch hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz (Lautsprachaufnahme und -produktion) sehr heterogen. In jedem Falle bedarf es eines flexiblen und reflektierten Einsatzes von Lehrersprache. Oftmals ist auch der Einsatz zusätzlicher Kommunikationssysteme und -methoden nötig, um sie in ihrer Aufnahme von Lautsprache zu unterstützen.

Lehrersprache mit Blick auf eine hörgeschädigte Schülerschaft wird nachstehend unter folgenden Teilbereichen¹ betrachtet:

- (1) Lautsprache
- (2) Körpersprache/nonverbale Sprache
- (3) Absehen (visuelle Lautsprachperzeption)
- (4) Manualsysteme
- (5) Lautsprachbegleitende (LBG) und Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG)
- (6) DGS (Deutsche Gebärdensprache)
- (7) Die Rolle und Bedeutung von Lehrersprache im inklusiven schulischen Setting mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern

(1) Lautsprache

„Die Bezeichnung Lautsprache umfasst heute die mündliche und schriftliche Modalität der Sprache; ursprünglich galt sie nur für die aus Lauten zusammengesetzte oder in Lauten gegliederte Sprache“ (SCHUMANN 1929, S. 141; zit. n. LEONHARDT 2018).

Nachstehend wird die Lautsprache in ihrer mündlichen Modalität unter dem Fokus der Lehrersprache in der Kommunikation mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern betrachtet.

Folgende, ausgewählte Aspekte wirken sich günstig auf die Wahrnehmung und Aufnahme von Lautsprache seitens der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Hören aus:

(a) verbal

- prägnante, klare, flüssige Sprache mit kurzen, vollständigen Sätzen und überschaubaren grammatikalischen Strukturen (z.B. Vermeidung von langen, verschachtelten Sätzen): bergen eine geringere Gefahr des Versprechens, führen zu einer höheren Verständlichkeit und beanspruchen die Aufnahmekapazität der Schülerinnen und Schüler weniger
- Vermeidung unnötiger Redundanz, bspw. verzögernde Wörter wie „äh“, „nicht wahr“, zu lange Sprechpausen, relativierende Wörter wie „vielleicht“, „möglicherweise“: besitzen kaum Aufforderungscharakter, sind inhaltlich überflüssig und führen zu Unsicherheiten bei den Schülerinnen und Schülern durch die erhöhte Länge der sprachlichen Äußerung
- syntaktisch-morphologische Vereinfachungen zur weiteren Erleichterung und Unterstützung der Aufnahme und Verarbeitung lautsprachlicher Äußerungen (je nach Alter- und Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler), z.B.
 - Verwendung von Präsens
 - Verwendung von Eigennamen anstatt Personalpronomen
 - Verwendung von Aktiv
 - Verwendung einfacher, kurzer und klarer Satzstrukturen (siehe oben)
 - Verwendung möglichst von Dativ (anstatt Genitiv/Akkusativ)
 - Verwendung direkter, wörtlicher Rede

¹ Auf die Rolle der Schriftsprache innerhalb der Lehrersprache wird in diesem Rahmen nicht eingegangen, da vorliegend der Fokus auf der mündlichen Kommunikation liegt.

- *sprachliche und inhaltliche Wiederholung* („Prinzip der Wiederholung“) durch die Lehrkraft oder durch die hörgeschädigte Schülerin bzw. den hörgeschädigten Schüler selbst:
 - gibt mehr Sicherheit in der Lautsprachaufnahme
 - kann eventuelle Verständnislücken füllen und mögliche Unsicherheiten/ Missverständnisse klären
 - erleichtert die sprachlichen Interpretationsleistungen der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler
 - eröffnet Möglichkeiten des Nachfragens,
- bewusste Verwendung von „*Lehrerecho*“ (= Wiederholung von wesentlichen Schüleraussagen) („Prinzip der Wiederholung“):
 - ermöglicht oftmals ein Verstehen der Schüleräußerung, vor allem bei undeutlichen, leisen und unverständlichen Äußerungen, bei fehlendem Sichtkontakt sowie bei ungünstigen Bedingungen der visuellen und auditiven Sprachperzeption
- *kontextbezogene Äußerungen und situativ angemessenes Sprechverhalten*:
 - beides erleichtert das sprachliche und inhaltliche Unterrichtsverständnis u.a. durch eine bessere Einordnung der bruchstückhaften Lautsprachwahrnehmung
- *Wörter aus dem Wortschatz der Schülerinnen und Schüler bei Initiierung eines sich systematisch ausweitenden Sprachschatzes* – entsprechend „der Stufe der nächsten Entwicklung“ (vgl. WYGOTSKI 1934/1964)
- „*vielgestaltete Sprache*“, also ein abwechslungsreicher Wort- und Sprachformengebrauch sowie „visualisierende“ Aspekte der Lehrersprache (z.B. anschauliche Beispiele, Vergleiche):
 - schaffen assoziative Verbindungen und erhöhen so die Aufmerksamkeit, das Verstehen und die Behaltensleistung (= indirekte Anschauung/„Visualisierung“) bei der Schülerin und beim Schüler (vgl. BORN 2009)

Eine besondere Bedeutung innerhalb des verbalen Lehrersprachverhaltens haben die Lehrerfragen. Durch echte, sinnvolle und klar verständliche Fragen können die Schülerinnen und Schüler angeregt und motiviert werden.

Lehrerfragen sollten

- eindeutig und klar sein;
- in ihrem Umfang sinnvoll beschränkt sein (z.B. Untergliederung in Zwischenfragen);
- zielstrebig, echt und nicht suggestiv sein;
- kurz und natürlich gehalten werden;
- dem Niveau der Klasse angepasst werden (hinsichtlich Wortwahl und Frageverständnis);
- möglichst W-Fragen sein (diese werden insbesondere von den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern besser als Frage wahrgenommen)

(näher nachzulesen u.a. bei BORN, 2009; HEIDEMANN 2003; STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2012b).

Grundsätzlich sollten Lehrerfragen in Verbindung mit vorangegangenen Problemstellungen, Informationen und Erfahrungen sowie mit bereits Gelerntem verwendet werden. Oftmals erweist es sich als günstig, Fragen durch Impulse zu ersetzen. Neben verbalen Impulsen, können diese als Sachimpulse (z.B. Gegenstände, Modelle) oder nonverbale Impulse (z.B. Mimik, Gestik, Proxemik, Räuspern) gestaltet werden. Sie entlasten die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler in ihrer Lautsprachaufnahme.

Neben der Beachtung bereits genannter Kriterien der verbalen Lehrersprache, gilt es, verschiedenste Modellierungstechniken der lautsprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und gezielt anzuwenden. Diese fördern deren lautsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Im Folgenden werden diese Techniken in zwei Kategorien eingeteilt und im Überblick dargestellt (vgl. STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012b):

1. Techniken der kindlichen Äußerung *vorangehend*:

- Alternativfrage: Angebot von zwei alternativen Äußerungen, z.B.
L: „Steht das Buch im Regal oder liegt es unter dem Regal?“
- Präsentation: gehäuftes Anbieten der Zielstruktur (bzgl. Lauten, Wortinhalten, Satzstrukturen), z.B.
L: „Gestern haben wir einen Salat gemacht.“
„Wir **haben** den Salat und die Gurke **gewaschen**.“
„Wir **haben** die Gurke **geschnitten**.“
„Was **haben** wir dann **gemacht**?“
- linguistische Markierung: Betonung diakritischer Merkmale, z.B.
L: „Peter holt die Stifte. **Er** malt ein Bild.“
- Parallelsprechen: kindliche Intentionen Versprachlichen oder handlungsbegleitendes Sprechen, z.B.
L: „Zuerst nehme ich die Zwiebel. Ich schneide die Enden vorne und hinten ab. Ich schäle die Zwiebel. Dann ...“

2. Techniken der kindlichen Äußerung *nachfolgend*:

- korrekatives Feedback: korrigierte Wiedergabe der kindlichen Äußerung, z.B.
S: „Ich schneide der Zwiebel kleine Stücke.“
L: „Ich schneide **die** Zwiebel **in** kleine Stücke.“
- reduziertes korrekatives Feedback: korrigierte Wiedergabe der fehlerhaften Elemente innerhalb der kindlichen Äußerung, z.B.
S: „Ich lege der Tomate auf Tisch.“
L: „**die** Tomate“
- Expansion: vervollständigte Wiedergabe der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur, z.B.
S: „Finde Stift nicht.“
L: „**Ich** finde **meinen** Stift nicht.“
- Extension: sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung, z.B.
S: „Ich weinen.“
L: „Du musst weinen, weil du eine Zwiebel schneidest.“
- Aufforderung zur Selbstkorrektur:
S: „Ich lege der Tomate auf Tisch.“
L: „Wie heißt das: Der, die oder das Tomate?“
Oder
L: „Wiederhole den Satz und achte auf die Begleiter/Artikel!“

(b) vokal/prosodisch-intonal:

Prosodische Sprachmerkmale sind phonemübergreifende, vokale Merkmale wie der Tonfall, die Lautstärke, Pausen und Akzentuierungen (z.B. über die Stimmhöhe), das Sprechtempo und Gefühlsäußerungen wie Lachen, Seufzen o.Ä. (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012b). Sie bestimmen den Wort- und Satzsinn sowie den emotionalen Ausdruck der sprachlichen Aussage und sind demnach einerseits wesentliche Verstehenshilfen in der Aufnahme und Interpretation der lautsprachlichen Äußerung sowie andererseits beziehungsgestaltend.

Je nach Art und Grad der Hörschädigung sowie der individuellen Nutzung des Resthörvermögens können die prosodisch-intonalen Sprachmerkmale noch in Teilen oder nicht mehr durch den Hörgeschädigten wahrgenommen werden.

Ein reflektierter und sinnvoll variiertes Einsatz vokaler sowie prosodisch-intonaler Sprachanteile innerhalb der eigenen Lehrersprache ist somit für die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler wesentlich und kann diese in ihrem Lautsprachverstehen unterstützen. Hierfür sind insbesondere folgende Kriterien sind zu beachten:

- ein *leicht verlangsamtes, aber dennoch natürliches Sprechtempo* erleichtert die Lautsprachaufnahme (**Achtung**: nicht zu langsames Sprechen, da dann die Wort- und Satzglieder zerfallen und dies wiederum das Sprachverstehen erschwert)
- eine *bewusste Modulation der Stimmhöhe und Lautstärke* erleichtert das Sprachverstehen, wirkt Ermüdungserscheinungen und Verständnisschwierigkeiten in Teilen entgegen und kann Spannung und Motivation erzeugen
- die *Akzentuierung der Sprache* durch eine deutlich intonierte Sprache, Veränderungen in der Sprech-

dynamik, Akzentuierung bedeutsamer Wörter zur Aufmerksamkeitsfokussierung

- *inhaltlich sinnvolle Pausensetzungen/Sprechpausen* gliedern die sprachlichen Äußerungen, können die Aufmerksamkeit auf bestimmte Sprachinhalte lenken und sinngleichend/sinnverändernd sein – je nach Pausensetzung, z.B. „Ich weiß, du kannst __das!“ oder „Ich weiß __ du __ kannst das!“ (STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012b, S. 3)
- sinnvolle, bedeutungsunterscheidende Betonungen (Intonation) (ebd.):
 - *dynamische Akzentuierung*:
„umgehen“ (mit einer Person/Situation zurechtkommen) – „umgehen“ (einem Hindernis ausweichen, eine andere Lösung suchen)
 - *temporale Akzentuierung*:
„Beet – Bett“; „mieten – mitten“
 - *melodische Akzentuierung*:
die stimmliche Variation führt zu unterschiedlichen Bedeutungen, z.B. innerhalb des Wortes „Ja“ („Ja?“ als Vergewisserung, „ja!“ als Freude/Erstaunen/ Aufforderung, „Ja!“ als Bedauern, ...)
- ein *reflektierter und, wenn möglich, reduzierter Einsatz von Dialekt*:
eine allzu starke mundartliche Sprachprägung bei der Lehrkraft kann zu Verzerrungen der Sprachinhalte oder gar zum Zerfall von Sprachganzen führen und letztlich ein (stark) erschwertes Sprachverstehen bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern mit sich bringen.

(2) Körpersprache/nonverbale Sprache

Eine lebendige, natürliche, nonverbale Lehrersprache (Mimik, Gestik, Körpersprache) erhöht das Sprachverständnis der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler und erleichtert die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit erheblich (vgl. BORN 2009).

- *Blickkontakt*:
 - ist der erste Schritt einer Kommunikationsaufnahme bei Hörgeschädigten
 - ist beziehungssteuernd zwischen Lehrkraft und Schülern (!)
 - durch Aufnahme, Aufrechterhaltung, Meidung und Beendigung von Blickkontakt kann z.B. Zuneigung, Neugier, Interesse/Desinteresse, ... am Gegenüber ausgedrückt werden
- *Mimik und Gestik*:
 - durch Mimik werden Emotionen wie Freude, Wut, Ärger, Angst, Überraschung usw. transportiert
 - Gesten visualisieren die Lautsprache und können auch eine hinweisende Funktion haben
 - natürliche Gesten werden in der Regel innerhalb eines Kulturkreises verstanden
 - Mimik und Gestik sind Ausdruck des Beziehungsaspekts von Sprache – bei Hörgeschädigten umso mehr, da durch deren bruchstückhafte Wahrnehmung der Lautsprache die prosodisch-intonalen Sprachanteile wegfallen
- ➔ eine variationsreiche Mimik und Gestik – kongruent zur Lautsprache (!) – unterstützt Menschen mit Hörschädigung in ihrer Lautsprachaufnahme durch die Visualisierung von Sprachinhalten, unterstützt deren Motivierung, Aufrechterhaltung und Lenkung von Aufmerksamkeit und ist wesentlich für die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern
- *Proxemik* (= „Raumverhalten“, d.h. Bewegungsverhalten und Positionierung im Raum):
 - transportiert Beziehungsbotschaften zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler (z.B. Vertrautheit/Distanz)
 - viel Bewegung im Raum kann Unruhe innerhalb der Klasse hervorrufen und zu Unsicherheiten, Irritationen und einer erschwerten Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit bei den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern führen, da dies die Sprachaufnahme durch wechselnde Hör- und Absehbilder erschwert
 - eine Positionierung der Lehrkraft im Raum vor dem Fenster (Licht aus dem Rücken), hinter dem Lernenden erschwert die Aufnahme der Lehrersprache durch den Hörgeschädigten bzw. macht diese unmöglich
- *Körperkontakt*:
 - ermöglicht nonverbal Lob, Zuneigung, Aufmunterung o.Ä. zu signalisieren
 - wird bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern auch zur Kommunikationsaufnahme (insbesondere durch Berührung an der Schulter) sowie bei evtl. Korrektur von Gebärden innerhalb eines gebärdensprachlich geführten Unterrichts eingesetzt
 - ist immer behutsam und empathisch und mit Blick auf die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler einzusetzen (gutes Vertrauensverhältnis ist Voraussetzung)

(3) Absehen (visuelle Lautsprachperzeption)

Das Absehen, auch visuelle Lautsprachperzeption, meint die Aufnahme (Perzeption) der Lautsprache über den visuellen Sinneskanal (vgl. LEONHARDT 2018). Da bei Hörgeschädigten die Lautsprachaufnahme über den auditiven Sinneskanal eingeschränkt bis unmöglich ist, sind diese ergänzend zur Nutzung ihrer noch vorhandenen Hörreste auf das Absehen angewiesen.

Auch gut hörende Personen nutzen das Absehen in ihrer Sprachaufnahme unbewusst, insbesondere in Situationen mit starkem Störlärm. Hörgeschädigte Personen sind jedoch darauf angewiesen; sie verwenden das Absehen bewusst und erreichen durch diese kontinuierliche Anwendung einen höheren Kompetenzgrad als hörende Personen. Zudem ist der Erfolg des Absehens von den sprachlichen Kompetenzen des Absehenden abhängig. Insbesondere der Wort- und Sprachformenschatz bleibt lückenhaft und mehrdeutig und erfordert somit eine sprachlich-kontextuale Interpretationsleistung.

Das Absehen wird zudem durch weitere Bedingungen beeinflusst, wie etwa organisatorisch-räumliche Gegebenheiten (z.B. Lichtverhältnisse, Absehwinkel und Entfernung zwischen Sprecher und Absehendem), das jeweilige sprachliche Material (z.B. kurze vs. lange Wörter und Sätze; einfache und klare vs. komplizierte syntaktische Strukturen; Art bzw. Bildungsort der Phoneme), Gegebenheiten des Sprechers (z.B. Sprechweise, Sprechtempo, Bart, Dialekt, Mundgestik, Mimik) und des Absehenden (z.B. Ermüdung, Aufmerksamkeit, Interesse/Desinteresse an den Gesprächsinhalten).

Umgangssprachlich wird das Absehen auch als „Lippenlesen“ oder „Ablesen“ bezeichnet. Dies ist jedoch irreführend, da Wortverbindungen mit „-lesen“ leicht zu einer Fehlinterpretation der Leistungsfähigkeit des Absehens führen können. Es gibt kein - dem Buchstabenalphabet vergleichbares - Mundalphabet, zudem ist ein Großteil der bei der Artikulation ausgeführten Bewegungen der Artikulationsorgane kaum oder nicht sichtbar (vgl. LEONHARDT 2012, S.94). Absehen bleibt stets lückenhaft und interpretativ. So wird davon gesprochen, dass lediglich etwa 25 % der gesprochenen Sprache über das Absehen – unter günstigen Bedingungen – erfasst werden können (vgl. DING 1995, S.67). Beispielsweise lassen sich „Mutter“ und „Butter“ über das reine Absehbild nicht unterscheiden und müssen somit aus dem Kontext erschlossen werden.

(4) Manualsysteme

(vgl. LEONHARDT 2018; STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012b)

Aufgrund der durch die Hörschädigung bedingten, verzerrten, veränderten und bruchstückhaften Wahrnehmung der Lautsprache über den auditiven Sinn sowie des mehrdeutigen Absehens der Lautsprache, erfordert dies oftmals den Einsatz verschiedenster Manualsysteme im Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern.

Diese sind folgende:

(a) Graphembestimmtes Manualsystem (= „Fingeralphabet“) (GMS):

Das GMS dient der Visualisierung von Graphemen (Buchstaben), d.h. jedem Buchstaben wird ein Handzeichen zugeordnet (zudem ein eigens Handzeichen für die Buchstabenverbindung „SCH“ und mitunter auch für „CH“). Es wird in Orientierung an die Orthographie des jeweiligen Wortes ausgeführt.

Anwendung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern:

- innerhalb gebärdensprachlicher Äußerungen (in DGS/LBG/LUG; siehe jeweils unten) – meist bei Eigennamen, Fachtermini, unbekanntem Begriffen, „schwierigen Rechtschreibfällen“ und Wörtern, bei denen zum aktuellen Zeitpunkt keine Gebärden bekannt sind

Anwendung im inklusiven Unterricht mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an einer allgemeinen Schule:

- in der Regel keine Anwendung im inklusiven Unterricht in allgemeinen Schulen

Deutsches Fingeralphabet:

				
A	B	C	D	E
				
F	G	H	I	J
				
K	L	M	N	O
				
P	Q	R	S	T
				
U	V	W	X	Y
				
Z	SCH	ß		
				
Ä	Ö	Ü		

© Joerg Koch, Lehrerbildung@Imu

Abb. 1: Das Deutsche Fingeralphabet (Graphembestimmtes Manualsystem [GMS])

(b) Phonembestimmtes Manualsystem (PMS):

Es existieren verschiedene Phonembestimmte Manualsysteme (vgl. LEONHARDT 2018), bei denen es grundlegend um eine Visualisierung von Lauten (Phonemen) geht. Die Laute werden durch Handzeichen – teils auch in Verbindung mit spezifischen Handbewegungen – an der jeweiligen Lautbildungsstelle (Artikulationsstelle) der Nase, am Mund, Kinn oder am Kehlkopf angezeigt (siehe Abb. 2).

Sie visualisieren die für die Lautbildung erforderliche Stellung der Lippen, der Zunge und des Kiefers sowie den Ort der Artikulation. Zudem wird mittels der Handzeichen zwischen stimmhaften und stimmlosen konsonantischen Lauten unterschieden (siehe Abb. 2).

Anwendung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern:

- zur Unterstützung oder Korrektur bei der Lautbildung
- zur Unterstützung der korrekten Sprachaufnahme bei wesentlichen Begriffen, insbesondere bei Missverständnissen oder Unsicherheiten der korrekten Wortbildung
- zur Visualisierung der Lautbildung und Artikulationsstelle der Phoneme im Schreib- und Leselernprozess (nicht nur bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern!)

Anwendung im inklusiven Unterricht mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an einer allgemeinen Schule:

- zunehmende Anwendung auch in anderen Förderschwerpunkten (z.B. Förderschwerpunkt Lernen, geistige Entwicklung)
- Anwendung auch bei Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache
- teils auch Anwendung bei Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf im Anfangsunterricht (Schriftspracherwerb)
- übertragbar auch auf den Fremdsprachunterricht

Deutsches Fingeralphabet:

p P	t T	k K	
b B	d D	g G	
m M	n N	ng	
f F	s S	ch CH	
sch Sch	w W	j J	
r R	l L	,	h H

© Joerg Koch, Lehrerbildung@Imu



© Joerg Koch, Lehrerbildung@Imu

Abb. 2: Das Phonembestimmte Manualsystem

(5) Lautsprachbegleitende (LBG) und Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG)

Im Unterricht erleichtern und unterstützen Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) bzw. Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler in ihrer Aufnahme lautsprachlicher Äußerungen und fördern zugleich deren eigene Lautsprachproduktion.

Hinzu kommt, dass auch ein gebärdensprachliches Angebot über LBG/LUG eine sicherere Kommunikationsform für die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler darstellt.

(a) Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG):

LBG werden simultan zu jedem gesprochenem Wort ausgeführt und bilden somit den Wortschatz und die Grammatik der deutschen Lautsprache ab (siehe Abb. 3).

Die meisten LBG sind der DGS (Deutschen Gebärdensprache; siehe unten) entnommen, einige stammen aus dem GMS (Graphembestimmten Manualsystem; siehe oben) (z.B. Artikel, Flexionsendungen) und einige wurden eigens entwickelt (z.B. spezifische Adverbien).

Anwendung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern:

- zur Förderung laut- und schriftsprachlicher Kompetenzen vor allem, wenn grammatikalische Strukturen im Unterricht erarbeitet bzw. betrachtet werden
- im bilingualen Unterricht zur kontrastiven Sprachbetrachtung zwischen Lautsprache (mit LBG) und DGS (Deutsche Gebärdensprache)
- Problem: da jedes Wort übersetzt wird, verlangsamt der Einsatz von LBG den Redefluss und hemmt die natürliche Kommunikation

Anwendung im inklusiven Unterricht mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an einer allgemeinen Schule:

- in der Regel keine Anwendung in allgemeinen Schulen, da die Lehrkräfte keine entsprechenden gebärdensprachlichen Kompetenzen aufweisen und – bei der schulischen Einzelinklusion mit gebärdensprachlich kommunizierenden Schülern – die gebärdensprachliche Kommunikation hauptsächlich zwischen dem Dolmetscher und der hörgeschädigten Schülerin bzw. dem hörgeschädigten Schüler verläuft

(b) Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG):

LUG werden simultan zu sinntragenden Begriffen gesprochener Wörter ausgeführt, also nicht zu jedem gesprochenen Wort (siehe Abb. 3). So werden bspw. Flexionen und Artikel nicht übersetzt. LUG fokussieren folglich den Inhaltsaspekt der sprachlichen Mitteilung und weniger deren grammatikalische Strukturen.

Anwendung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern:

- LUG sind zumeist alltägliche Unterrichtssprache im Unterricht mit gehörlosen/hochgradig schwerhörigen Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Visualisierung der lautsprachlichen Kommunikationsinhalte durch die hörende Lehrkraft

Anwendung im inklusiven Unterricht mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an einer allgemeinen Schule:

- in aller Regel keine Anwendung in allgemeinen Schulen (siehe oben Ausführungen zu LBG)

LBG	Die	Katze	spring	-t	auf	den	Tisch
LUG	Katze springen Tisch						
DGS	TISCH	KATZE	SPRINGEN-auf				

© Joerg Koch, Lehrerbildung@lmu

Abb. 3: Satzbeispiel in der Anwendung und Unterscheidung von LBG, LUG und DGS

(6) Die DGS (= Deutsche Gebärdensprache)

Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) ist eine anerkannte, eigenständige Sprache mit individuellen Sprachanteilen, die sie kennzeichnet. Ihre rechtliche Anerkennung in Deutschland wurde im Jahr 2002 im Behindertengleichstellungsgesetz festgehalten.

Sie unterscheidet sich grundlegend von der deutschen Lautsprache und weist eine eigene, komplexe grammatikalische Struktur auf. Auch wenn Gemeinsamkeiten mit anderen Gebärdensprachen bestehen, unterscheidet sich die Deutsche Gebärdensprache von anderen Gebärdensprachen (z.B. der American Sign Language [ASL]). Innerhalb der DGS bestehen überdies regionale Unterschiede und Dialekte. Im Unterschied zur Lautsprache können in der Gebärdensprache simultan semantische und grammatikalische Informationen mitgeteilt werden. Neben den Gebärden über die Hände, werden auch Mundbild, Mundgestik, Mimik und Körpersprache eingesetzt. Diese transportieren ebenfalls semantische und oft auch grammatikalische Informationen (z.B. die Satzart über die Mimik).

Die DGS besteht grundlegend aus manuellen, nonmanuellen und oralen Parametern:

- *manuelle Parameter: Handform, Handstellung, Ausführungsstelle, Bewegung*
 - entsprechen den Phonemen der gesprochenen Sprache
 - haben bedeutungsunterscheidende Funktion
 - Beispiele (STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012c, 1):



Abb. 4: Beispiel in der Anwendung manueller Parameter – „Handform“: zwei Gebärden mit gleicher Bewegung, Ausführungsstelle und Handstellung, aber **unterschiedlicher Handform**



Abb. 5: Beispiel in der Anwendung manueller Parameter – „Handstellung“: zwei Gebärden mit annähernd gleicher Bewegung, Ausführungsstelle und Handform, aber **unterschiedlicher Handstellung**

© Joerg Koch, Lehrerbildung@lmu



Abb. 6: Beispiel in der Anwendung manueller Parameter – „Ausführungsstelle“: zwei Gebärden mit gleicher Handform, aber **unterschiedlicher Ausführungsstelle**

© Joerg Koch, Lehrerbildung@lmu

- *nonmanuelle* Parameter: Körperhaltung und Mimik
 - sind sinntragend in ihrer lexikalischen, syntaktischen und expressiven Funktion (z.B. W-Fragen, Entscheidungsfragen, Aufforderungen)
- *orale* Parameter: Mundbild und Mundgestik
 - Mundbild (= das sichtbare, stimmlos gesprochene Wort): ist wesentlich, bspw. zur Unterscheidung von Gebärden mit gleicher Ausführungsstelle, Handform, Handstellung und Bewegung
 - Zungen- und Wangenbewegungen, die kein gesprochenes Wort abbilden): visualisieren weitere, sinntragende Informationen (z.B. „dick“ – „dünn“, „groß“ – „klein“)

Anwendung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern:

- im bilingualen Unterricht an Förderzentren Förderschwerpunkt Hören in der Regel über die gehörlose Lehrkraft (Teamteaching mit der hörenden Lehrkraft) (z.B. für Bayern näher nachzulesen bei BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2003, 2004, 2005; STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012c)

Anwendung im inklusiven Unterricht mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an einer allgemeinen Schule:

- Anwendung im inklusiven Unterricht im deutschsprachigen Raum in der Regel über den DGS-Dolmetscher bzw. in seltenen Fällen über die gehörlose Lehrkraft (Teamteaching mit der hörenden Lehrkraft)

(7) Die Rolle und Bedeutung von Lehrersprache im inklusiven schulischen Setting

Die Lehrersprache hat grundsätzlich Modellfunktion für alle Schülerinnen und Schüler. Sie ist in einem inklusiven schulischen Setting auch Rollen Vorbild für die Mitschülerinnen und Mitschüler hinsichtlich ihrem eigenen Sprachverhalten gegenüber dem Hörgeschädigten.

Konstante, wiederkehrende Sprachmuster in ritualisierten Unterrichtssituationen (z.B. Begrüßung, Morgenkreis, Verabschiedung) geben den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern Sicherheit und entlasten sie in ihrer Lautsprachaufnahme.

Eine reflektierte Anwendung der eigenen Lehrersprache im inklusiven Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern, sollte zwar zu jeglichem Zeitpunkt stattfinden, allerdings lassen sich besonders relevante, unterrichtliche Standardsituationen festmachen (vgl. STECHER 2011, S.46f):

- Unterrichtseinstiege
- Lehrervorträge (Phasen des Frontalunterrichts)
- Unterrichtsgespräche
- Arbeitsanweisungen
- Übergänge und „Gelenkstellen“
- Ergebnissicherungen

Insbesondere das **Anweisungsverständnis**, also das Verstehen der mündlichen und schriftlichen Lehrer-anweisungen und -erklärungen für zu bearbeitende Aufgaben, sollte für die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler gezielt reflektiert und gefördert werden.

Neben den Schwierigkeiten in der Lautsprachwahrnehmung und -aufnahme der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler (siehe oben) spielt deren eingeschränktes phonologisches Arbeitsgedächtnis als Teil der auditiven Merkfähigkeit eine wesentliche Rolle für das Verstehen und Behalten von Arbeitsanweisungen (verstärkt bei einer Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung [AVWS]):

„Unter der auditiven Merkfähigkeit versteht man die Fähigkeit, nacheinander stattfindende Schallereignisse speichern zu können, um sie dann wieder abzurufen und weiter zu verarbeiten. Zum Verstehen von Sprache reicht es nicht, nur einzelne Laute unterscheiden zu können. Vielmehr ist es notwendig, diese bis zum Wort- und Satzende zu speichern. So erschließt sich auch erst der Sinn von Sätzen, wenn diese bis zum Ende gehört und auch im Gedächtnis abgespeichert wurden“ (STECHER 2011, S.48).

Ausgewählte Maßnahmen zur Förderung des Anweisungsverständnisses:

- *Sicherung der Aufmerksamkeit*, z.B. durch
 - (1) „Give me five“ (SCHLAMP-DIECKMANN 2010, S.4): Lehrkraft hebt die Hand – Schülerin bzw. Schüler heben die Hand als Zeichen der Aufmerksamkeitszuwendung → erst wenn alle Schülerinnen und Schüler ihre Zuhörerbereitschaft signalisieren, wird die Arbeitsanweisung erteilt (Bedeutung: 1. Stopp deine Unterhaltung! 2. Dreh dich zu mir! 3. Schau mich an! 4. Hör mir zu! 5. Mach den Nachbarn aufmerksam!)
 - (2) Arbeit mit Symbolen/Bildkarten (z.B. „Ohr“, ...)
 - (3) Einsatz ritualisierter Gesten (z.B. Zeigefinger auf Lippen)
- Berücksichtigung des *kognitiven Anspruchsniveaus* der Arbeitsanweisung (für alle Schülerinnen und Schüler!)
- *Einsatz der Höranlage*
- *Visualisierung* v.a. bei komplexen Arbeitsanweisungen (z.B. bei einem Versuchsaufbau) anhand von Skizzen, Bildern, Fotos, Gegenständen, Demonstrationen, Rollenspielen o.Ä.
- *Maßnahmen zur Entlastung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses* v.a. bei komplexen oder mehrschrittigen Arbeitsanweisungen bspw. durch:
 - eine Aufgliederung der Arbeitsanweisung in Sinnabschnitte – mündliche und schriftlich (evtl. auch Zerschneiden von Arbeitsblättern in die einzelnen Teilbereiche der Aufgabe)
 - Visualisierung mittels Schriftsprache oder anderen Visualisierungsmöglichkeiten (z.B. Symbolen, Piktogrammen, Fotografien, Bildern)
- *Überprüfung des Anweisungsverständnisses* durch Rückversicherung des Schülerverständnisses
 - **ungünstig:** „Habt ihr alles verstanden?“/„Meldet euch, wenn ihr etwas nicht verstanden habt!“, da Schülerinnen und Schüler oftmals Schwierigkeiten haben, ihr eigenes Verstehen richtig einzuschätzen und Niemand konkret angesprochen wird
 - **günstig:**
 - in der Grundschule mittels einer Handpuppe die Arbeitsanweisung geben und anschließend die Handpuppe an den Schüler übergeben/die Arbeitsanweisung durch diesen wiederholen lassen, ...
 - im Sekundarbereich z.B. mit einer Geste bei der hörgeschädigten Schülerin/ beim hörgeschädigten Schüler, durch Weitergabe der FM-Anlage und Wiederholung des Gesagten, durch Ordnen von Strukturbildern (Bildkarten/Wortkarten o.Ä.), ...

Literatur:

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001. https://www.isb.bayern.de/download/11860/hoeren_gs.pdf – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Lehrplan für das Fach Deutsche Gebärdensprache für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für den Förderschwerpunkt Hören. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2003. <https://www.isb.bayern.de/download/8947/dgs-grundschulstufe.pdf> – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Lehrplan für das Fach Deutsche Gebärdensprache für die bayerische Hauptschulstufe des Förderzentrums für den Förderschwerpunkt Hören. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004. <https://www.isb.bayern.de/download/8948/dgs-hauptschulstufe.pdf> – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Lehrplanergänzung für die bayerische Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004. https://www.isb.bayern.de/download/15270/adaption_rs_hoeren.pdf – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- BORN, S.: Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern – Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I). Dissertationsarbeit LMU, München: 2009. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10204/1/Born_Simone.pdf – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- DING, H.: Aurale Rehabilitation Hörgeschädigter. Aller Anfang ist Hören. Heidelberg: Springer Verlag, 1995
- HEIDEMANN, R.: Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag, 2003
- LEONHARDT, A.: Absehen, Ablesen oder Lippenlesen. In: Sprache, Stimme, Gehör 36 (2012), 2, S. 94
- SCHLAMP-DIECKMANN, F.: Förderung des Satz- und Anweisungsverständnisses im Unterricht. In: Praxis Sprache 1 (2010) 2, S. 4-8
- STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Förderschwerpunkt Hören im Fokus: Grammatische Strukturen erwerben, erweitern und sichern. 2012a. https://www.isb.bayern.de/download/11582/foerderschwerpunkt_hoeren_im_fokus_5.pdf – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Förderschwerpunkt Hören im Fokus: Lehrersprache. 2012b. https://www.isb.bayern.de/download/11580/foerderschwerpunkt_hoeren_im_fokus_4.1.pdf – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Förderschwerpunkt Hören im Fokus: Lehrersprache DGS. 2012c. https://www.isb.bayern.de/download/11581/foerderschwerpunkt_hoeren_im_fokus_4.2.pdf – Letzter Zugriff: 11.12.2018
- STECHE, M.: Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Heidelberg: Median, Verlag, 2011
- WYGOTSKI, L.S.: Denken und Sprechen. In deutscher Sprache herausgegeben von J. LOMPSCHER. Köln: Akademie-Verlag, 1934/1964