



STAATSINSTITUT
FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN

FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN IM FOKUS

Grammatische Strukturen erwerben,
erweitern und sichern

5

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Weshalb grammatische Strukturen besondere Aufmerksamkeit verdienen	1
Grammatik als tragendes Element von Sprachkompetenz	2
Die Entwicklung grammatischer Kompetenzen	2
Sprachentwicklung unter dem Einfluss von Hörschädigung	3
Beobachtung und Erfassung des individuellen Sprachstands	5
Sprachförderliche didaktisch-methodische Ansätze, Prinzipien und Konzepte	7
Förderung grammatischer Sprachlernprozesse im Unterricht	11
Leitgedanken für Lehrkräfte	18
Spiele, Materialien, Literatur	19
Glossar	20
Impressum	20

Weshalb grammatische Strukturen besondere Aufmerksamkeit verdienen

Jede erlernte Sprache ist ein Schlüssel zur Welt.

Rako, Der Existenzialist

Diese Ausgabe von IM FOKUS befasst sich mit der Bedeutung grammatischer Fähigkeiten für die Entwicklung der Sprachkompetenz von Schülern mit Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation. Eingeschränkte Hörfähigkeit erschwert den Grammatikerwerb und verlangt unabhängig vom Förderort und trotz einer optimierten hörtechnischen Versorgung spezielle Angebote bezüglich Inhalt und Methode der Sprachförderung.

Schulabgänger benötigen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, sich Informationen rasch zu erschließen, auszuwählen und eigenverantwortlich neues Wissen anzueignen. Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und angemessene Kommunikationsstrategien werden im Berufsalltag erwartet.

Sprachverstehen, Umsetzen kommunikativer Absichten sowie die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz sind eng verzahnt mit der Verfügbarkeit grammatischer Strukturen¹. Diese sind sowohl für das Erkennen des Werkzeugcharakters der Sprache, für den Auf- und Ausbau sozialer Beziehungen wie auch für das schulische Lernen von Bedeutung. Daraus ergibt sich der pädagogische Auftrag, grammatischen Inhalten im



Sprachunterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der folgende Beitrag gibt Anregungen für die Unterrichtspraxis.

¹ Die Begriffe „grammatische Strukturen“ und „Sprachstrukturen“ werden in dieser Handreichung synonym gebraucht.

Grammatik als tragendes Element von Sprachkompetenz

Sprachkompetenz lässt sich in verschiedene Teilkompetenzen einteilen, die im Sprachhandeln beobachtbar werden und durch spezifische Fördermaßnahmen beeinflussbar sind. Jude (2008) beschreibt ein praxisnahes, mehrdimensionales Modell.

Die vier Aspekte des Sprechens, des Schreibens, des Hörverstehens und des Lesens bilden dabei die Grundlage für übergeordnete Sprachmodalitäten, die Jude in auditive und visuelle Kompetenzen einteilt und den Prozessdimensionen produktive und rezeptive Sprachkompetenz zuordnet.

Grammatik wird hier in allen vier Aspekten der Sprachkompetenz genannt und so neben Wortschatz zu einem tragenden Element der Sprachkompetenz.

Eingeschränktes Hörvermögen führt in der auditiven Sprachmodalität zu Barrieren im Prozess des Encodierens und Decodierens. Damit sind Wahrnehmungsprozesse beeinträchtigt, die dafür sorgen, Ähnliches und Verschiedenes zu unterscheiden, Regelmäßigkeiten beiläufig zu erkennen und differenzierte Sprachbewusstheit zu entwickeln.

Im Hinblick auf den Sprachunterricht bei Schülern mit Förderbedarf Hören ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit grammatischen Inhalten eine wichtige Grundlage sprachlicher Förderung.

		Modalität	
		Gesprochen auditiv	Geschrieben visuell
		Sprechen	Schreiben
Prozess	Encodieren produktiv	Grammatik Wortschatz Lautsystem Flüssigkeit	Grammatik Wortschatz Rechtschreibung
		Hörverstehen	Lesen
	Dekodieren rezeptiv	Grammatik Wortschatz Lautsystem	Grammatik Wortschatz Geschwindigkeit

Jude 2008, S. 34

Die Entwicklung grammatischer Kompetenzen

Der Erwerb grammatischer Kompetenzen ist eingebettet in die Entwicklung prosodischer², phonologischer³, semantischer⁴ und pragmatischer⁵ Fähigkeiten. Er ist eng verknüpft mit der Ausdifferenzierung des Wortschatzes und abhängig von der Entwicklung in den Bereichen Sensorik, Kognition, Motorik, Emotionalität und Soziabilität (vgl. Motsch 2006, S.15). Der Grammatikerwerb findet in einem Prozess von Interaktion und Sprachhandlungen statt. „Kinder erlernen Grammatik [...], um effektiver kommunizieren zu können, um verstehen zu können und verstanden zu werden“ (ebenda, S. 15).

Der natürliche Spracherwerb läuft dabei in einer bestimmten Stufenfolge ab. Das Wissen um die Grammatikentwicklung ist Voraussetzung, um den aktuellen Sprachstand von Schülern entsprechend einschätzen und gezielte Fördermaßnahmen ergreifen zu können.

Vorsprachliche Phase (bis 1;0 Jahre)

Für das Kind subjektiv wertvolle Kommunikationssituationen bilden den „Motor des Spracherwerbs“ (ebenda, S. 16). Wesentliche kommunikative Fähigkeiten wie Mimik, Gestik oder Stimmmodulation werden grundgelegt. Das Kind experimentiert mit seinen Sprechorganen und probiert Laute und Silben aus (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), 2008 und Deutscher Bundesverband für Logopädie 2011, S. 10).

Beginn der Sprachentwicklung (1;0 bis ca. 2;0 Jahre)

In dieser Zeit erwirbt das Kind das erste Wortverständnis. Sprachhandlungen führen zur Produktion von Wörtern, Negationen und Einwortfragen. Erste Kombinationen von Wörtern werden noch ohne Beachtung grammatischer Regeln gebildet, machen aber das syntaktische Prinzip erfahrbar (vgl. Deut-

scher Bundesverband für Logopädie 2011, S. 11).

Diese ersten beiden Phasen schaffen Voraussetzungen für den Grammatikerwerb.

Einsetzen des Grammatikerwerbs (2;0 bis 3;0 Jahre)

Das Kind produziert Mehrwortäußerungen mit steigender Länge. Neben Substantiven werden Verben (zunächst im Infinitiv am Satzende), Adjektive und Artikel verwendet. Zunehmend wird die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz beachtet. Präpositionen und Personalpronomen ergänzen die Sprachproduktion. Es kommt zu einfachen Satzverbindungen mit *und* bzw. *weil*, wobei die Verbendstellungsregel bei untergeordneten Nebensätzen schnell erkannt wird. In dieser Phase benutzt das Kind gezielt Fragewörter (vgl. Deutscher Bundesverband für Logopädie 2011, S. 16).

Erweiterung grammatischer Strukturen (3;0 bis 4;0 Jahre)

In Haupt- und Nebensätzen werden Verben richtig positioniert, es kommt zu keinen Stellungsfehlern mehr. Verben werden korrekt gebildet, hinzu kommt jetzt der Gebrauch von Vergangenheits- und Zukunftsformen. Artikel werden zunehmend richtig zugeordnet, während es beim Kasusgebrauch zunächst noch zur Übergeneralisierung⁶ des Nominativs kommt (z.B. „Ich bringe *die* Oma das Buch.“). Schrittweise wird dann der Akkusativ, im weiteren Verlauf schließlich der Dativ übernommen (vgl. *Deutscher Bundesverband für Logopädie 2011, S. 18* und *Staatsinsitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), 2008, S.2*).

In diesem Alter kann das Kind einfache Lieder und Verse korrekt nachsprechen (vgl. *ebenda 2008, S.3*).

Ausdifferenzierung grammatischer Strukturen (ab 5;0 Jahre)

Pluralformen ohne Stammvokaländerungen werden sicher gebildet. Der Satzbau ist meistens korrekt, bei Verneinungen, Frage- und Passivsätzen kann das Kind im Verständnis und in der Produktion noch unsicher sein. Substantive, Verben und Adjektive werden weitgehend richtig gebeugt. Das Kind kann Erlebnisse und kleine Geschichten richtig erzählen (vgl. *Deutscher Bundesverband für Logopädie 2011, S.20* und *Staatsinsitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), 2008, S.4*).

Bis ins Jugendalter hinein differenziert sich die Sprache immer weiter aus.

Motsch weist darauf hin, dass es auch bei normaler Sprachentwicklung Abweichungen und Zwischenschritte gibt. So werden lange Zeit korrekte Formen neben abweichenden Formen verwendet. Oft kommt es zu Übergeneralisierungen und falschen Analogiebildungen, wobei sich der prozentuale Anteil im Verlauf der Zeit in Richtung korrekter Formen verschiebt (vgl. *Motsch 2006, S.20*).

Eine Zielstruktur gilt als hinreichend erworben, wenn sie in 60% der Fälle richtig angewandt wird. Fehlbildungen bis 10 % werden als sprachnormal angesehen (vgl. *Dannenbauer 2006, S. 21*).

Sprachentwicklung unter dem Einfluss von Hörschädigung

„Hören ist für die kindliche Entwicklung, für das Denken und das Handeln sowie für die Orientierung in der Umwelt von herausragender Bedeutung.

Hören bildet die Voraussetzung dafür, dass auditive Sinneseindrücke, insbesondere die Lautsprache wahrgenommen werden können“ (*Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation [...] 2001, S. 6*). Eine unvollständige, veränderte oder fehlende Lautsprachperzeption kann sich negativ auf den Spracherwerb und die Kommunikation sowie auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken (vgl. *ebenda*). Die Lernvoraussetzungen der Schüler mit Förderbedarf Hören unterscheiden sich erheblich. Die Heterogenität der Schülerschaft ergibt sich aus den folgenden Einflussfaktoren:

Einflussfaktoren

Grad der Hörschädigung

- leichtgradig
- mittelgradig
- hochgradig
- an Taubheit grenzend

Hören und weiterer Förderbedarf in den Bereichen

- emotionale und soziale Entwicklung
- Sehen
- körperlich-motorische Entwicklung
- Lernen
- geistige Entwicklung

Soziales Umfeld und Peergroup

- Sind Freundschaften mit gleichaltrigen, jüngeren, anderen hörgeschädigten Kindern vorhanden?
- Welche Verkehrssprache wird benutzt?

Familiäres Umfeld

- Was ist die Muttersprache (bei Migrationshintergrund)?
- Welche Sprachen werden außerdem zuhause gesprochen? In welcher Sprache zeigt das Kind die größere Sprachkompetenz?
- Welche Haltung nimmt die Familie zur Hörschädigung ein?
- Umfang sprachförderlicher Angebote

Arten der Hörschädigung

- Schallleitungsschwerhörigkeit
- Schallempfindungsschwerhörigkeit
- kombinierte Schwerhörigkeit
- ein- oder beidseitige Schwerhörigkeit
- auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS)

Zeitpunkt des Eintretens der Hörschädigung

- vor / während / nach dem Spracherwerb

Zeitpunkt der Erfassung der Hörschädigung

- Durch das Neugeborenen-Hörscreening können Hörstörungen früh erfasst und eine hörtechnische Versorgung eingeleitet werden.

Zeitpunkt der Versorgung mit technischen Hörhilfen

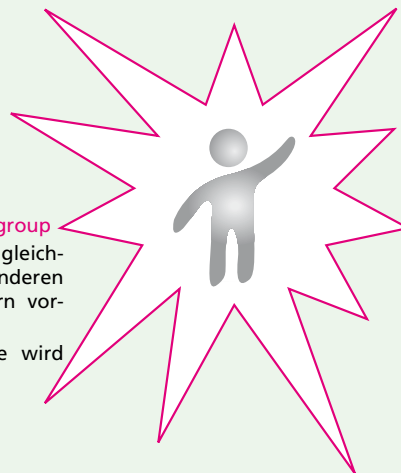
- Frühest mögliche hörtechnische Versorgung unterstützt die Hörbahnreifung und den Hörlernprozess.

Zeitpunkt des Einleitens individueller Beratung und Fördermaßnahmen

- Angebote halten pädagogisch-audiologische Beratungsstellen, Frühförderstellen, Mobile Sonderpädagogische Hilfen und Mobile Sonderpädagogische Dienste vor.

Individuelles Kommunikationsverhalten

- Lautsprache
- lautsprachunterstützende Gebärde (LUG)
- lautsprachbegleitende Gebärde (LBG)
- Deutsche Gebärdensprache (DGS)



Verkehrssprache im familiären Umfeld

- deutsche Lautsprache / andere Muttersprache
- deutsche Gebärdensprache / andere Gebärdensprache

⁶ siehe Glossar S. 20

Auswirkungen auf die Sprachentwicklung

Die Auswirkungen einer Hörschädigung auf die Sprachentwicklung stellen sich im aktiven und passiven Sprachgebrauch individuell sehr unterschiedlich dar. Eine Hörbeeinträchtigung kann sich auf alle Ebenen des Spracherwerbs auswirken.

Phonetisch-phonologische Ebene

Im Bereich auditiver Wahrnehmung und auditiver Selbstkontrolle:

- fehlerhafte Lautbildung
- mangelnde Verständlichkeit

Morphologisch-syntaktische Ebene

Im Bereich grammatischer Formen und Satzstrukturen:

- einfacher Satzbau, Satzstellungsfehler, Auslassungen, Flexionsfehler, fehlerhafte komplexe Strukturen
- erschwertes Wiedererkennen der „Trigger“, also der „für grammatisches Lernen wesentlichen Elemente“ (vgl. Motsch 2006, S. 32)

Semantisch-lexikalische Ebene

Im Bereich Spracherfahrung und Wortschatz:

- nicht bekannte Begriffe
- auf den konkreten Wortinhalt oder auf einen Teilinhalt eingengte Begriffe
- geringe Wortvielfalt
- Wortfindungsstörungen

Pragmatische Ebene

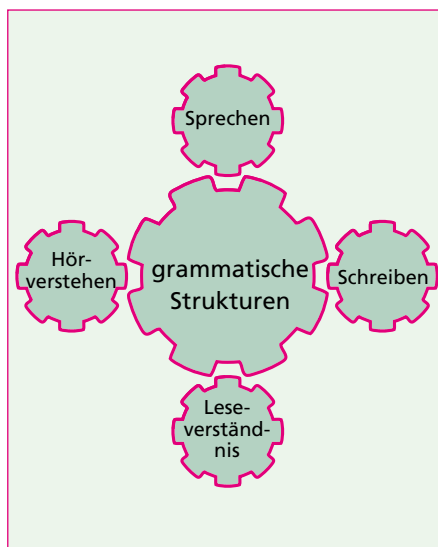
Im Bereich Sprachhandeln:

- Missverständnisse und Kommunikationsprobleme
- erschwertes Sprachverstehen im mündlichen Kontext
- erschwerte Sinnentnahme aus Texten

Bedeutung grammatischer Strukturen im Sprachlernprozess

Durch die qualitativ und quantitativ veränderte auditive Wahrnehmung gelingt es Schülern mit Förderbedarf Hören trotz eines hohen Aufwandes an Konzentration zum Teil nur lücken- bzw. fehlerhaft, sich Regelmäßigkeiten der deutschen Sprache anzueignen. Mögliche Auswirkungen sind:

- Beeinträchtigung der Lautdiskrimination durch eine erschwerte Wahrnehmung morphosyntaktischer Merkmale der Sprache
- Einschränkung der Leistungsfähigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses durch eine lückenhafte Abspeicherung von Sprache



Die Folgen einer fragmentarischen bzw. fehlerhaften Wahrnehmung zeigen sich nicht nur in der Sprachproduktion von Schülern mit Förderbedarf Hören, sondern bedingen auch ein erschwertes Hör- und Sprachverstehen, was wiederum Auswirkungen auf die Schriftsprache hat (vgl. Stecher in HÖR-PÄD 6/2009, S. 242-243).

Hörverstehen und Leseverständnis

Grammatisches Wissen unterstützt das kontextfreie Verstehen von Sprach-

inhalten und verhindert das Verharren im vorwiegend situativen Sprachverstehen. Sprachstrukturen erleichtern durch ihre redundanten Anteile – auch mit Unterstützung prosodischer Merkmale – Antizipation (sprachliche Vorerwartung), Perzeption (Sprachwahrnehmung), das Ergänzen von bruchstückhaft wahrgenommener Sprache und die auditive Speicherung. Darauf sind Schüler mit Förderbedarf Hören und Kommunikation in besonderem Maße angewiesen.

- Beispiel zur Redundanz: „Gestern waren wir beim Essen.“ „Gestern“ und das Imperfekt „waren“ drücken jeweils die Vergangenheit aus.
- Beispiel zur Prosodie: „Darf ich mir deine Schere ausleihen?“ Wortstellung im Satz und Satzmelodie lassen jeweils eine Entscheidungsfrage erkennen.

Grammatische Kompetenz bildet neben der Wortschatzerweiterung eine wesentliche Voraussetzung für die Lesekompetenz. Daher ist im Unterricht mit Hörgeschädigten der Leselernprozess eng an den Ausbau von Sprachstrukturen gekoppelt.

Sprechen und Schreiben

Sprachstrukturen ermöglichen die Darstellung differenzierter inhaltlicher Beziehungen und logischer Abhängigkeiten, wie beispielsweise zeitlicher, räumlicher oder kausaler Zusammenhänge. Sie sind nötig für die Verarbeitung und Weitergabe von komplexen Informationen, wie sie im schulischen Kontext zunehmend gefordert sind. So liegt beispielsweise „der besondere Wert von Nebensätzen [...] darin, dass sie es ermöglichen, Zusammenhän-

ge, Abhängigkeiten und Beziehungen sprachlich auszudrücken und zu präzisieren. Sie werden [...] zu einem wichtigen Ausdrucksmittel, wenn Kinder ihre Umgebung zunehmend differenziert

wahrnehmen und verstärkt auf solche Zusammenhänge [...] aufmerksam werden.“ (Berg 2006, S.152f)
Komplexe Sprachstrukturen befähigen dazu, sich auch außerhalb einer kon-

kreten Situation verständlich auszudrücken und kommunikative Absichten in Laut- und Schriftsprache zu verwirklichen.

Beobachtung und Erfassung des individuellen Sprachstands

Voraussetzung für eine diagnosegeleitete Förderung ist eine Einschätzung des Sprachstands der Schüler. Neben standardisierten Tests, die von Beratungslehrkräften, Schulpsychologen, Mitarbeitern der Beratungsstellen und des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes Hören durchgeführt werden, gibt es informelle Verfahren, die eine Lehrkraft im Klassenverband durchführen kann. „V. a. im Bereich der Sprachentwicklungsdiagnostik finden häufig informelle Verfahren Anwendung, da normierte Verfahren in vielen Bereichen für hörgeschädigte Kinder zu komplex sind und lediglich der Entwicklungsstand gegenüber der

Auswahl standardisierter Sprachentwicklungstests			
Testverfahren	Einsatzbereich	Altersbereich	Durchführung
SETK 3-5	Sprachverständnis und -anwendung	3,0 – 5,11 Jahre	20 – 40 min
ESGRAF-R	Sprachanwendung	4 – 16 Jahre	50 min
TROG-D	Grammatik- / Sprachverständnis	3,0 – 10,11 Jahre	20 min
Marburger Sprachscreening	Sprachverständnis und -anwendung	4 – 6 Jahre	20 min

hörenden Normierungsstichprobe dokumentiert wird. Eine Alternative stellt die deskriptive Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes anhand

der Analyse freier Sprachproben dar“ (Bogner, Hintermair 2004, S.179-180).

Beispiele:

Sprachstandsbeobachtung I Dieser Bogen ist als Klassenbogen zur gezielten Überprüfung einzelner Lernziele/sprachlicher Zielstrukturen gedacht. Klasse: 2 Zielstruktur: Perfektform Überprüfungssituation/Sprachhandlung: Wochenendanzählung Datum: 3.2.2012	Schüler/in	Die Sprachform ist vorhanden:		
		nein	unsicher (Bsp. notieren / Analyse)	ja
	Thomas		„Und am Sonntag war habe ich mh eh besuch nein Oba.“ Fehlerhafte Anwendung: <ul style="list-style-type: none"> fehlerhafte Perfektbildung (Endungen, Partizipbildung) fehlerhafte Satzstellung (Verb) Vermischung mit Imperfektbildung 	
	Tatjana		„Und dann habe ich mit meine Mama nach Königsplatz gefahren.“ <ul style="list-style-type: none"> fehlerhafte Perfektbildung: Perfektbildung mit „sein“ durch „haben“ ersetzt Satzstellung korrekt 	
	Carina			X
	Felix			X
Theresa	X			

Sprachstandsbeobachtung II

Name:	Thomas N.	Muttersprache:	deutsch	Hörstatus:	gehörlos
Alter:	8,4 Jahre	Verkehrssprache:	deutsch	Versorgung mit Hörhilfen:	Cochlea-Implant beidseits
Zusätzliche Beeinträchtigungen:			Sprachmittel: <input checked="" type="checkbox"/> Lautsprache <input type="checkbox"/> LUG <input checked="" type="checkbox"/> LBG <input type="checkbox"/> DGS		
Kommunikationssituation: freie Wochenenderzählung					
Schüleräußerung		vorhandene Sprachformen		Auffälligkeit	
Am Samstag war ich spieln mit Fußball.		Mehrwortsätze Vergangenheit Zeitangabe		Wechsel zwischen Imperfekt und Perfekt fehlerhafte Satzstellung (Verb)	
War ich erste Bla und war Mann geschenk (zeigt auf die Medaille).		Reihenbildung		Wechsel zwischen Imperfekt und Perfekt fehlerhafte Perfektbildung Auslassung des Objekts (wird nur gezeigt)	
Und am an Samstag habe ich schauen Deutschland gegen Argentinien. War vier null.				fehlerhafte Perfektbildung fehlerhafte Satzstellung (Verb) Auslassung des Subjekts	
Und am Sonntag war habe ich mh eh besuch nein Oba.				fehlerhafte Perfektbildung fehlerhafte Satzstellung (Verb) Benutzung von Imperfekt und Perfekt	
Und ich war Fernsehen geschaut. Fertig.				Wechsel zwischen Imperfekt und Perfekt	
Häufige Auffälligkeiten:		fehlerhafte Darstellung der Vergangenheit			
Überprüfung notwendiger sprachlicher Voraussetzungen:		Präsensformen Stellung des Verbs in einfachen Aussagesätzen			
Sprachliche Förderziele:		1. ergibt sich aus der Überprüfung der sprachlichen Voraussetzungen 2. korrekte Perfektbildung			
Name des Prüfers:				Datum:	

Sprachstandsbeobachtung III

Schülername: Thomas
 Schuljahr: 2011/12
 Beobachter:

Klasse : 2, SpLG III
 Datum: 3.2.2012

Sprachform	Sprachhandeln im Alltag		Übungssituation		Bemerkungen
	Die Sprachform ist Bestandteil der Spontansprache (expressiv)	Der Inhalt der Sprachform wird erfasst (rezeptiv)	Die Struktur kann gebildet werden (expressiv)	Der Inhaltsaspekt wird mit der Sprachform verknüpft (rezeptiv)	
	+ ++ +++	+ ++ +++	+ ++ +++	+ ++ +++	z. B. abweichende Anwendung, schriftlich und/oder mündlich
Perfekt LZ:	+	++	+++	+++	abweichende Bildung: <ul style="list-style-type: none"> fehlerhafte Perfektbildung (v.a. Endungen des Partizips) fehlerhafte Satzstellung (Verb) häufige Auslassung des Subjekts Vermischung mit Imperfektbildung
Weil-Satz	+	++	+++	+++	<ul style="list-style-type: none"> Verbendstellung im Nebensatz in der Spontansprache nicht durchgängig korrekt
...					

Sprachförderliche didaktisch-methodische Ansätze, Prinzipien und Konzepte

Im Folgenden wird eine Auswahl didaktisch-methodischer Ansätze vorgestellt, die sich zur Förderung grammatischer Strukturen und kommunikativer Kompetenzen bei Schülern mit Förderbedarf Hören besonders bewährt haben:

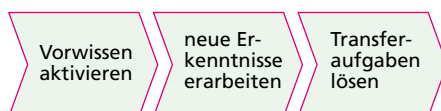
- Entdeckendes Lernen
- Kooperatives Lernen
- Szenariendidaktik
- Kontextoptimierung
- Montessoripädagogik

Entdeckendes Lernen

Entdecken einer bestimmten Sprachstruktur in inszenierten thematischen Übungsfeldern

Die Methoden und Prinzipien des entdeckenden Lernens können auch beim Erwerb grammatischer Strukturen Anwendung finden. Durch die selbstständige Auseinandersetzung mit Sprache, den Rückgriff auf Vorerfahrungen und das Erkennen von Regeln prägen sich neue Sprachstrukturen nachhaltig ein und werden so leichter in die Spontansprache übernommen.

Der Unterricht orientiert sich an dem didaktischen Dreischritt:



(Vgl. Klippert 2009, S. 9)

Die Lehrkraft inszeniert Situationen, in denen auch Schüler mit Förderbedarf Hören Sprachstrukturen selbst entdecken, erproben oder anwenden können je nach ihrem individuellen Sprachniveau.

Dies geschieht durch:



(Vgl. auch Häußler 2010, S. 424)

Praxisbeispiel aus einer jahrgangskombinierten Klasse 3/4, Sprachlerngruppe III eines Förderzentrums mit Förderschwerpunkt Hören zum Thema Steigerungsformen des Adjektivs: Den Kommunikationsanlass bietet das Sportfest der Schule. Die Kinder erzählen und vergleichen sich dabei. Sie entdecken ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Im Unterricht führt ein „Sportfest der Tiere“ thematisch weiter. Bildkarten von Tieren veranlassen die Schüler sich auszutauschen: Sie stellen Vergleiche an, ordnen die Bildkarten und sprechen darüber, wie schnell sich die Tiere fortbewegen. Später befassen sie sich mit den diakritischen Merkmalen⁷ und der sprachlichen Struktur genauer. Dabei gibt es für die Schüler individuelle Zugangswege und Entdeckungsmöglichkeiten. Ein Schüler erkennt über Wortkarten visuell die diakritischen Merkmale des Komparativs und des Superlativs. Ein anderer bildet Vergleichssätze („Die Maus ist schneller als die Schnecke.“). Weitere Schüler wenden die Sprachform bereits korrekt an. Sie isolieren die diakritischen Merkmale eigenständig. Die Führungsfrage lautet „Wie?“. Der Lehrer stellt hierzu individuelle, die Sprachform evokierende Materialien bereit:

- Koffer mit verschiedenen Gegenständen (Gewichte, Maßbänder, Stoppuhren etc.), die zu einem sprachlichen Austausch über Vergleiche anregen
- Bildkarten (je 3-er-Verbände) zum Ordnen des Dargestellten nach Eigenschaften, dazu Wortkarten zum visuellen Erkennen der diakritischen Merkmale

klein	kleiner	am kleinsten
schnell	schneller	am schnellsten
dick	dicker	am dicksten

Die Karten enthalten noch keine unregelmäßigen Formen.

- Karten mit verschiedenen Gewichts-, Preis- und Zeitangaben: Die Schüler ordnen die Angaben in eine Tabelle bzw. eine Siegestreppe ein. Sie sprechen dazu mit Hilfe der Überschrift: ~ / ~er / am ~sten

- Arbeitsblatt zum selbstständigen Eintragen der Adjektive in ihren Steigerungsformen. Durch Reihenbildung erarbeiten die Schüler die diakritischen Merkmale. Dazu können sie ein Kontrollblatt erhalten. Ihre Ergebnisse präsentieren sie später den Mitschülern (Merkplakat, Tafelanschrift).
- Material zur weiteren Ausdifferenzierung: Umlautbildung (lang, länger, am längsten) und unregelmäßige Bildungsformen (teuer, teurer, am teuersten)



Kooperatives Lernen

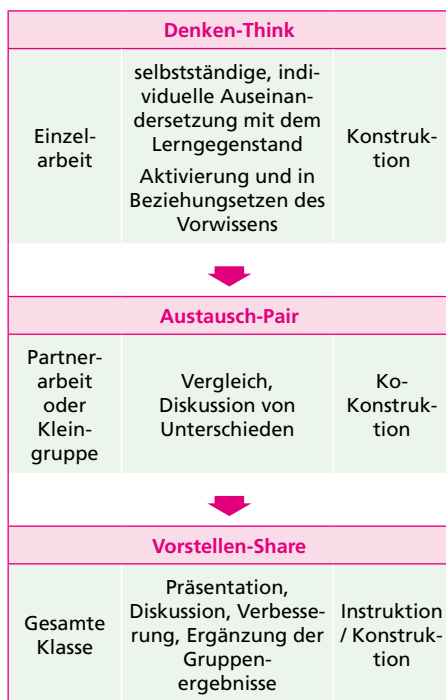
Entdecken und Anwenden grammatischer Strukturen in eigenverantwortlichem, gemeinsamem Tun

Dieser Ansatz nimmt Lernen als Prozess in den Fokus. Differenzierung von Wissen gelingt besonders effektiv im Austausch und der Reflexion mit anderen. Kooperatives Arbeiten fördert eigenverantwortliches Lernen in sozialem Kontext und in positiver wechselseitiger Abhängigkeit innerhalb der Lerngruppe.

Das Grundprinzip des kooperativen Lernens ist der Dreischritt:

Denken – Austauschen – Vorstellen
(Think – Pair – Share):

⁷ Erläuterungen zu fachspezifischen Begriffen, siehe Glossar S. 20



Brüning und Saum vertreten einen integrierten Ansatz, der auch der Instruktion durch die Lehrkraft einen hohen Stellenwert beimisst (vgl. Brüning, Saum 2009).

Berücksichtigung individueller Förderbedürfnisse von Schülern mit Förderbedarf Hören

Für hörgeschädigte Schüler haben Instruktionsphasen auch im Rahmen des kooperativen Lernens nach wie vor eine hohe Bedeutung. Hier werden die Voraussetzungen geschaffen, die selbstverantwortliches Lernen bei Schülern mit eingeschränkter Selbststeuerungskompetenz erst ermöglichen. Stecher nennt folgende instruktive Standardsituationen:

- „Lehrervorträge, in denen der Lehrer erzählt, veranschaulicht, verrätzelt, fragt, sammelt, demonstriert, erklärt, etwas vormacht
- Präsentationen durch Lehrer oder Schüler
- Vorführung von Experimenten
- Gelenkstellen und Übergänge
- Zwischenzeitliche Hervorhebung oder Zusammenfassung wichtiger (Teil-) Ergebnisse“ (Stecher 2011, S. 66)

Gesprächskreis mit visualisierten Sprachstrukturmustern

Darüber hinaus bieten kooperative Lernprozesse Raum für die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen hörgeschädigter Schüler in den Bereichen Semantik, Lexikon, Syntax, Morphologie und auditive Merkfähigkeit.

Möglichkeiten der Differenzierung ergeben sich in verschiedenen Phasen des Unterrichts:

- in der Phase der Einzelarbeit bezüglich Umfang, Schwierigkeitsgrad oder sprachlicher Anforderung
- in der Phase der Präsentation und des Feedbacks durch das Angebot von Satzmustern, Satzanfängen oder sprachlichen Wendungen

Wesentlich ist hier die Lehrersprache vor allem in der Phase der Instruktion. Teacherese⁸ erleichtert das Anweisungsverständnis.

Klare, mit den Schülern erarbeitete Zielvorgaben und Visualisierung des Unterrichtsablaufs schaffen Transparenz, ermöglichen zielgerichtetes Handeln und reduzieren Unterrichtsstörungen (vgl. Stecher in HÖRPÄD 4/2009, S. 145f).

Besonders wichtig für hörgeschädigte Schüler sind klar strukturierte Arbeitsanweisungen. Mündliche Arbeitsaufträge werden durch schriftliche ergänzt und den Bedürfnissen hörgeschädigter Schüler entsprechend optimiert durch:

- angemessene Sprache
- Verwendung von Elementen der Kontextoptimierung
- Signalwörter am Anfang
- Gliederung komplexer Aufträge in Arbeitsschritte
- Visualisierung mittels Symbolen, Strukturbildern und Begriffskarten

Nach Stecher können sich Schüler mit einer Hörschädigung „in diesem Unterrichtsformat unabhängig von ihren sprachlichen Kompetenzen und ihrem Kommunikationssystem immer wieder selbstwirksam in unterschiedlichen Dialogsituationen erleben (...).

⁸ Siehe Glossar, S. 20

So wird Kommunikation zu einem echten Bedürfnis der Schüler“ (Stecher in HÖRPÄD 5/2009, S. 197).

Damit ist kooperatives Lernen in besonderem Maße geeignet, dialogische Kompetenzen aufzubauen und zu erweitern.

Szenariendidaktik

Anwenden und Sichern von Sprachstrukturen durch dialogisches Handeln in Lernarrangements

Die Szenariendidaktik geht von einem Kernthema aus, das die Schüler mittels anschaulicher Materialien und anhand von Hilfsmitteln zu eigenverantwortlicher, aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand motiviert. Der Lehrer unterstützt und berät. Für die Schüler folgen im Wechsel Phasen der Präsentation ihrer Ergebnisse im Plenum und Phasen der Überarbeitung von Inhalt bzw. sprachlichem Ausdruck.

Bedeutung für den Unterricht mit Schülern mit Förderbedarf Hören

Der handlungsorientierte Unterricht in Lernszenarien bietet gerade für Schüler mit Förderbedarf Hören sehr gute Möglichkeiten, sprachliche Kompetenzen zu entwickeln:

- Lernen findet im Dialog statt.
- Kooperatives Handeln wird gefördert.
- Kommunikation wird zu einem echten Bedürfnis in authentischen Situationen.
- Dabei hat der Inhalt des Gesagten *zunächst* Vorrang vor der korrekten Form.
- Reale Produkte erleichtern das Verstehen und unterstützen die Präsentationen.
- Überarbeitungsphasen bieten Anlass, Sprachstrukturen und kommunikative Kompetenzen zu erweitern und zu festigen.

Kugellager: innerer/äußerer Gesprächskreis

Think – Brainstorming



- Verbesserungen durch die Lehrkraft werden durch Modellieren sowie durch das Bereitstellen von Redemitteln für die entsprechenden Redeabsichten erreicht (vgl. Hölscher et al. 2009, Lernszenarien III, S. 18).

Kontextoptimierung

Entdecken, Anwenden und Sichern von fokussiert eingesetzten Zielstrukturen in bestimmten Kontexten

Die Kontextoptimierung nach Motsch ist ein sprachtherapeutisches Konzept, Kindern mit einer Störung im Grammatikerwerb gezielt den Zugang zu grundlegenden Sprachstrukturen zu ermöglichen. Es bietet sich besonders bei Schülern mit Förderbedarf Hören an, da hier zunächst Redundantes vermieden wird und die eingesetzten kompensatorischen Elemente dem Förderbedarf besonders gerecht werden.

Grundlage ist eine genaue Kenntnis des Sprachstands des einzelnen Schülers. Ausgangspunkt sind dialogische Situationen, die sich aus handelnden Kontexten ergeben.

Kontextoptimierte Phasen sollten in das gesamte Fächerangebot integriert und täglich in kurzen Einheiten eingesetzt werden, in denen sich die grammatische Zielstruktur als Kommunikationsmittel sinnvoll erweist (vgl. Berg 2008).

Viele Aspekte der Kontextoptimierung sind aus dem Konzept des Systematischen Sprachauf- und -ausbaus (vgl. Braun, A.; Klingl, A.; Mooser, B.; Tigges 1979) der Hörgeschädigtenpädagogik bekannt.

Schwerpunkte des Konzeptes:

Fokussierung auf die sog. „Zielstruktur“ (grammatische Struktur)

Eine anvisierte Zielstruktur wird in einem optimierten sprachlichen Kontext mit großer Eindeutigkeit präsentiert, damit die ihr zugrunde liegenden Regeln und Inhalte vom Kind leicht selbst

entdeckt werden können. In kindlichen Formaten z. B. in Spielhandlungen wird sie zwingend evoziert. Dabei sollen sprachliche „Ablenker“ (Situationen, die die Aufmerksamkeit auf andere Merkmale lenken) oder „Verwirrer“ (Strukturen mit ähnlichem Inhalt oder ähnlicher Form) vermieden werden (vgl. Berg 2008).

Ursachenorientierung

Bei Störungen im Grammatikerwerb liegen oftmals auch Einschränkungen in der auditiven Wahrnehmung, Verarbeitung und Speicherung vor (vgl. Berg, 2008). Diesen Einschränkungen wird durch die Verwendung von kürzestmöglichen Zielstrukturen (Ellipsen) sowie kompensatorisch durch Visualisierung oder besondere lautliche Hervorhebungen begegnet.

Forderung einer reflektierten Lehrersprache

In der Kontextoptimierung wird Wert gelegt auf ein „systematisch verlangsamtes Sprechtempo“, „sprachbegleitende Gesten“ sowie eine „herausgehobene Artikulation“, die rhythmisch-prosodische Merkmale betont. Dazu gehört auch eine Segmentierung des Sprechflusses durch „fraktioniertes Sprechen“ (Berg 2008, S. 43f).

Einbeziehung metasprachlicher Elemente

In Gesprächen, die eine bestimmte grammatische Struktur zum Thema haben, und durch den Einsatz von Strukturierungshilfen (Symbole, Gesten, Lautgebärden) wird über Sprache reflektiert.

Beispiele für Sprachhandlungen, in denen eine Zielstruktur (hier Relativsatz) gehäuft verwendet wird:

Wer arbeitet in einer Gruppe zusammen?

- Alle, die mit dem Fahrrad kommen.
- Alle, die mit dem Bus kommen.

Wer präsentiert seine Arbeitsergebnisse in einer Gruppe?

- Alle, die in der Schülerfirma „Gartenbau“ arbeiten.
- Alle, die in der Schülerfirma „Tierheim“ arbeiten.

Beispiel für die Kennzeichnung diakritischer Merkmale und Reihenbildung:

Ein entsprechendes Arbeitsblatt ist zu finden unter:
http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/kopiervorlagen_berg020249.pdf, S. 2, 24.03.2012

Pair – Placemat



Share – Präsentation



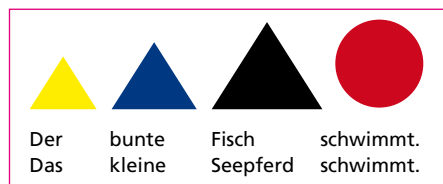
Montessoripädagogik

Erkennen und Sichern von Sprachstrukturen durch Visualisierung der diakritischen Merkmale

Das von Montessori entwickelte Sprachmaterial lässt mit seiner hohen Anschaulichkeit grammatische Strukturen sichtbar werden. Schüler mit Förderbedarf Hören finden damit eine visualisierte Unterstützung bei der Entdeckung von Sprachstrukturen. Sie profitieren von der klaren und in sich geschlossenen Symbolik. Da auch viele allgemeine Schulen dieses System einsetzen, kann so auch die inklusive Beschulung von Schülern mit Förderbedarf Hören nachhaltig unterstützt werden.

Im Folgenden werden in Bezug auf die Förderung grammatischer Strukturen die Schwerpunkte „Wortarten“ und „Satzanalyse“ vorgestellt.

Die Arbeit mit den Wortartensymbolen veranschaulicht grammatische Strukturen:

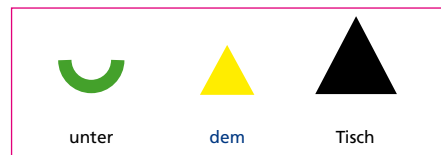


Form und Farbe der 15 Wortsymbole sollen die Funktion der Wortart visualisieren (vgl. Montessori-Vereinigung e.V. 1997, S. 27 ff.). Das Nomen ist durch ein großes, schwarzes Dreieck als Symbol für seine statische Eigenschaft und seine besondere Gewichtung im Satz gekennzeichnet („Das Dreieck steht.“).

Die zum Nomen dazugehörigen Wortarten wie Artikel und Adjektive wer-

den durch diverse kleinere Dreiecke definiert.

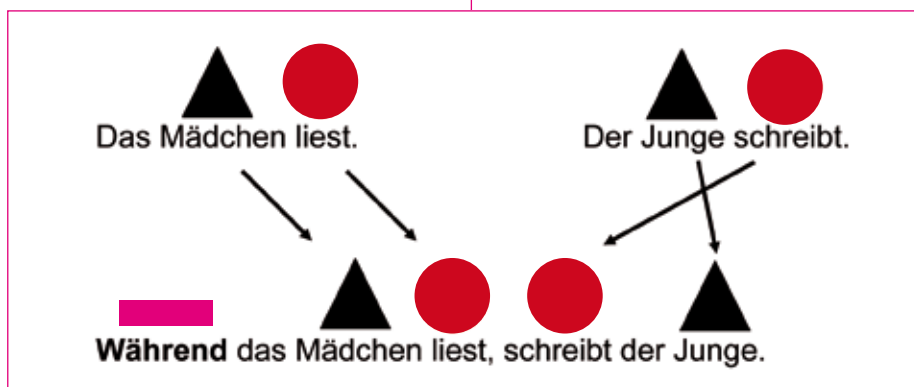
Die in der Hörgeschädigtenpädagogik getroffene Übereinkunft, die Artikel *der, die, das* blau, rot bzw. grün zu markieren, bleibt davon unangetastet.



Das Verb, dessen Charakteristikum die Bewegung ist, wird mit der aktiven Farbe rot und einem Kreis dargestellt („Die Kugel rollt.“). Die Umklammerung eines Satzes durch ein Verb mit loser Vorsilbe kann klar verdeutlicht werden:

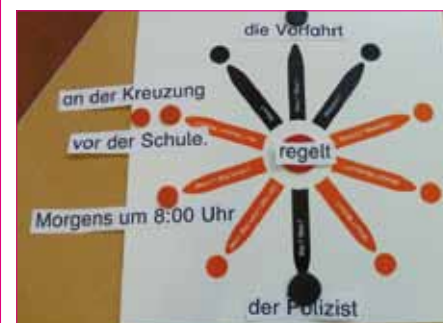


In komplexeren Satzgefügen lassen sich die diakritischen Merkmale einer Satzstruktur optisch hervorheben und bieten so dem hörgeschädigten Kind eine visuelle Orientierungshilfe bei der Bildung eigener Sätze:



Die prägnante und eingängige Symbolik sowie der hohe Handlungsanteil bei der Erarbeitung der Wortarten lassen Schüler mit Förderbedarf Hören die Funktion der Sprache praktisch und aktiv erfahren.

Bei der Satzanalyse arbeitet die Montessoripädagogik zusätzlich mit beweglichen Pfeilen und lässt damit Subjekt und in Abhängigkeit vom Prädikat Objekte und weitere Satzteile bestimmen.



Das Montessorimaterial eignet sich besonders für den Bereich der Metasprache (z. B. Satzstern, Auftrags- und Sprachkästen) und weckt die Freude an der Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks.

Förderung grammatischer Sprachlernprozesse im Unterricht

Rahmenbedingungen

Vermittlungsmethoden und Prinzipien eines jeden Sprachunterrichts können erst dann wirklich greifen, wenn ein möglichst störungsfreies akustisches Sprachverstehen für alle Schüler gewährleistet ist. Dies ist für alle Schüler von Bedeutung, für Schüler mit Förderbedarf Hören aber zwingend nötig. Um gute Sprachwahrnehmung in der Klasse zu ermöglichen müssen folgende Rahmenbedingungen erfüllt sein:

Räumliche Maßnahmen	Technische Maßnahmen	Pädagogische Maßnahmen
Raumakustik <ul style="list-style-type: none"> geringe Grundstör-schallpegel Begrenzen der Nachhallzeiten (nach DIN 18041, 2004) akustisch getrennte Gruppenräume 	Individuelle Hörhilfen vgl. auch Ausgabe 3 der Reihe IM FOKUS <ul style="list-style-type: none"> konsequentes Tragen von optimal angepassten Hörhilfen regelmäßiges Überprüfen und Warten 	Lehrerverhalten <ul style="list-style-type: none"> möglichst statische, zugewandte Sprechposition Selbstdisziplin/Vorbildwirkung Lehrersprache
Licht <ul style="list-style-type: none"> blendfreie Lichtverhältnisse (siehe „Arbeitshilfen zum Schulbau“; vergl. ZNWB 2008) hörgeschädigtengerechte Sitzposition 	FM/Höranlage <ul style="list-style-type: none"> individuelle Versorgung bei inklusiver Beschulung gezielter Einsatz der Klassenhöranlage 	Ordnungsstrukturen und Disziplin <ul style="list-style-type: none"> Vorhersehbarkeit/Transparenz Überschaubarkeit Gesprächs- und Verhaltensregeln
Raumstrukturen <ul style="list-style-type: none"> offene Raumkonzepte kritisch hinterfragen absehfreundliche Sitzordnung Platz für visuelle Hilfsmittel 	Raumbeschallung <ul style="list-style-type: none"> über Wand- oder Tischlautsprecher; insbesondere für Schüler, die nicht individuell technisch versorgt sind 	Stilleförderung <ul style="list-style-type: none"> konzentrierte Ruhe als Unterrichtsprinzip Lärm und Stille bewusst machen Hilfen und Übungen zur Selbststeuerung

Sprache im Unterricht

Im Unterricht bei Schülern mit Förderbedarf Hören ergibt sich bzgl. der Unterrichtssprache folgende Besonderheit: Als Medium der Kommunikation und Wissensvermittlung muss Sprache in besonderem Maße prägnant sein, damit auch unter eingeschränkten auditiven Wahrnehmungsbedingungen neue Lerninhalte erschlossen werden können. Daneben stellt die Sprache in semantischer und struktureller Hinsicht ein andauerndes Lernfeld dar. Damit kommt dem bewussten Einsatz sprachlicher Mittel herausragende Bedeutung zu. Wichtige Aspekte sind:

Dialog als Unterrichtsprinzip

Da Sprache nur in echten Kommunikationssituationen als sinnvoll erlebt wird, stellen Dialoge und echte Gesprä-

che die Grundlage des Sprachhandelns dar. Nur hier ergibt sich für die Schüler die Möglichkeit, an kompetenten Sprachmodellen und voneinander zu lernen und sich in der eigenen Sprachproduktion selbstwirksam zu erleben (vgl. Stecher 2009, Horsch 2009, Verdoes-Spinell 2005).

Im Dialog bietet sich dem Lehrer die Möglichkeit, die Äußerungen des Schülers aufzugreifen und sie im Sinne eines korrektiven Feedbacks in eine adäquate sprachliche Form überzuführen (vgl. „Fangmethode“, van Uden 2005, S.12).

Lehrersprache

Die Lehrersprache muss besondere Qualitäten aufweisen (vgl. Stecher 2010, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) 2012):

- reduzierte Komplexität nach dem Prinzip der optimalen Passung; das Niveau sollte sich dabei immer leicht über den sprachlichen Fähigkeiten des Schülers bewegen
- Betonung, z. B. Bewusstmachung diakritischer Merkmale
- inhaltsbezogene Mimik und Gestik
- Moderation, turn-öffnende Angebote⁹
- adressatenbezogenes Sprechen, z. B. Blickkontakt suchen
- Evozierung von Schüleräußerungen durch verbale/nonverbale Impulse
- strukturierte Arbeitsaufträge
- Gestaltung von Lernzielkontrollen, die den gefragten Inhalt überprüfen, nicht zwangsläufig auch die Sprachkompetenz eines Schülers
- Absicherung der Kommunikation, z. B. durch Inhaltsfragen oder Aufgreifen leiser und daher unverständlicher Schülerbeiträge
- Modellierungstechniken¹⁰ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) 2012)

Kommunikationsmittel

Je nach sprachlicher Orientierung werden im Unterricht zur Unterstützung der Kommunikation und zur Absicherung des Inhalts unterschiedliche Kommunikationsmittel eingesetzt (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) 2012):

- Lautsprache (Hören, Absehen, Sprechen, Teacherese)
- LBG / LUG, DGS
- Schriftsprache als absicherndes Medium, z. B. bei Anweisungen

Unterstützende und kompensatorische Maßnahmen

Hörerziehung

„Bei einem hörgeschädigten Kind müssen die einzelnen Teilleistungen im Hör-Lern-Prozess durch gezielte Unterstützung, Anregung und Anleitung initiiert und durch spezifische Angebote miteinander vernetzt und ausdifferenziert werden“ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) 2010a).

Hörerziehung spielt beim Erwerb und Sichern von grammatischen Strukturen eine wichtige Rolle:

- Hörtraining: Sätze segmentieren, Erkennen intentionaler Aspekte

^{9,10} Siehe Glossar, S. 20

der Sprache zur Unterstützung der Sprachstruktur

- Wahrnehmung diakritischer Merkmale, Phrasenstrukturen und sprachlicher Umklammerungen

Als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip findet Hörerziehung in allen sprachrelevanten unterrichtlichen Bezügen seinen Platz.

Rhythmisch-musikalische Erziehung (RME)

RME als fächerübergreifendes Prinzip ermöglicht im Sinne der Sprach- und Sprecherziehung kompensatorische und unterstützende Effekte (vgl. *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) 2010b*):

- Rhythmus als wesentliches strukturierendes Element: Rhythmische Gruppieren der Wörter unterstützt das Erfassen von formalen Strukturen
- Unterstützung des Sprechgedächtnisses (vgl. *Verdoes 2005, S. 39*)

Kommunikationstaktik

Kommunikationstaktik als fächerübergreifendes Prinzip soll das Bewusstsein von Gelingensfaktoren für Kommunikation und das Einschätzen der eigenen Grenzen ermöglichen (vgl. *Mende-Bauer 2007*):

- Kommunikationssituationen optimieren durch aktive Gestaltung des Gesprächsumfelds
- die eigene Hörfähigkeit einschätzen können

Visualisierung

Zur Sicherung und Kompensation sollten im Unterricht mit Kindern mit Förderbedarf Hören, gerade bei der Bewusstmachung sprachlicher Muster, immer Visualisierungstechniken eingesetzt werden

- Handzeichen zum Hervorheben diakritischer Merkmale
- Bilder, Symbole, Wortkarten
- Filmsequenzen (u. U. mit Untertiteln)
- Pantomime, Rollenspiel
- Absehen, Mundbild
- Sprache in Schriftform fixieren

Konkretisierung und Umsetzung

Die Begleitung der sprachlichen Entwicklung und die Förderung von

Sprachlernprozessen im Unterricht mit Schülern mit Förderbedarf Hören orientieren sich am natürlichen Spracherwerb eines Kindes. Weiterentwickeln und Ausdifferenzieren von Basiskompetenzen wie das Interesse am Gesprächspartner, Beziehungsfähigkeit, Wertschätzung, Sprechfreude, Zuhören können, Beachten von Gesprächsregeln laufen parallel.

Um geeignete Förderangebote zum Ausbau grammatischer Strukturen anbieten zu können, sind die individuellen Voraussetzungen der Schüler wie z. B. auditive Teilfunktionen, Hörstatus, Sprachstand zu berücksichtigen und in ihrem Zusammenhang mit Sprachwahrnehmung, -verarbeitung und -produktion zu beurteilen.

Es ist besondere Aufgabe eines Lehrers, der Schüler mit Förderbedarf Hören unterrichtet, kommunikative Möglichkeiten einer Situation im Hinblick auf grammatische Strukturen zu erkennen, die sprachlichen Äußerungen der Schüler aufzugreifen und passende Strukturen zur Verfügung zu stellen.

Im Vorfeld von Unterrichtsplanung sind zwei Aspekte zu bedenken:

- Welche grammatischen Strukturen impliziert das Unterrichtsthema?
Das Wissen über grammatische Strukturen und ihre kommunikativen, inhaltlichen und formalen Aspekte erleichtern dem Lehrer die Förderung der Sprachkompetenz in der aktuellen Unterrichtssituation und in allen Unterrichtsfächern. In Planungsphasen sind Strukturanalysen und Überlegungen zu einer möglichen Sprachselektion in Bezug auf eine Zielstruktur hilfreich.
- Welche Schüleräußerungen sind je nach individuellem Sprachstand zu erwarten?
Die Schüleräußerungen sind im geeigneten Moment z. B. durch Modellierungstechniken aufzunehmen und bieten Anlass zur vertiefenden Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen.

Im Folgenden werden pädagogische Maßnahmen, Arbeitsprinzipien und Übungsformen vorgestellt, die sich in

besonderer Weise im Unterricht mit Schülern mit Förderbedarf Hören bewährt haben. Aus dem flexiblen Umgang mit ihnen und der Verschränkung mit selbstgesteuerten Lernformen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, um Lernprozesse im Bereich grammatischer Strukturen zu initiieren.

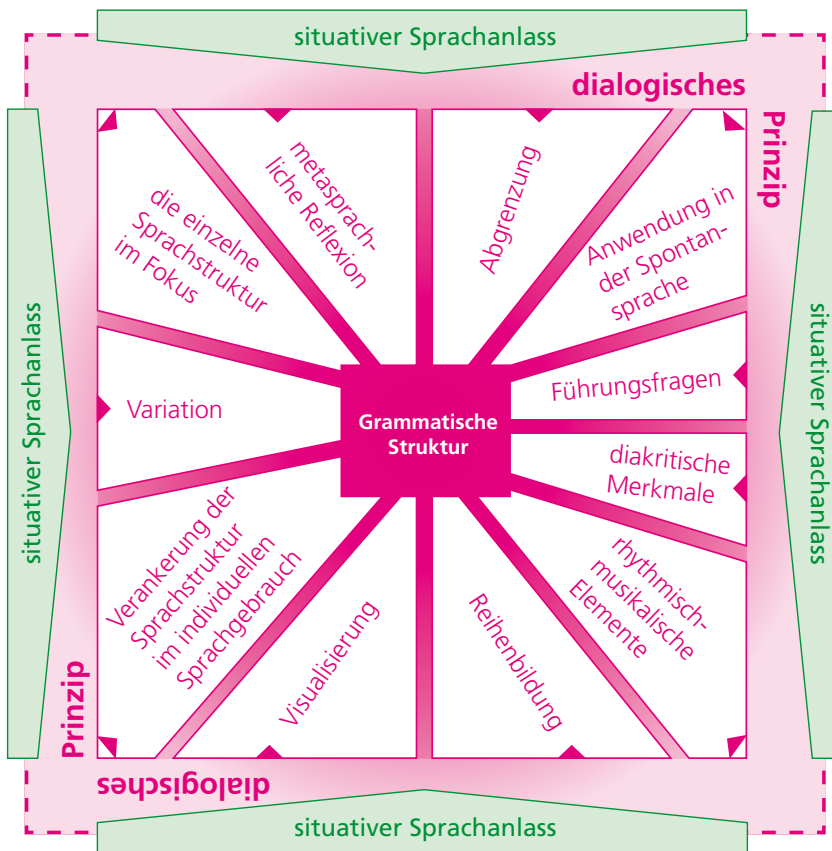
Die Grafik (siehe Seite 13) zeigt verschiedene Übungsformen und Angebote aus Sprachauf- und -ausbaukonzepten, der Kontextoptimierung und anderen Ansätzen zur Sprachförderung. Diese bieten einen flexibel anwendbaren Pool didaktischer Möglichkeiten.

Es gilt nicht das Gleiche für alle zur gleichen Zeit. Die Schüler begegnen einer grammatischen Struktur mit unterschiedlichen Vorerfahrungen. Im Sinne der optimalen Passung greift der Lehrer diese Vorerfahrungen auf und unterstützt die weitere sprachliche Auseinandersetzung. Der Fokus liegt auf dem Sprachhandeln und damit auf Spracherfahrungen, nicht primär auf der Sprachbetrachtung.

Die verschiedenen Angebote ermöglichen je nach Sprachstand eines Schülers differenzierte Zugänge, wie auch ein wiederholtes Herangehen an eine Übungsform. Dabei geht es nicht um das Durchlaufen eines Lernzirkels; manches Angebot passt im Augenblick nicht zum Lernstand, zur Interessenslage oder zum kommunikativen Bedürfnis eines Schülers, trifft aber das Bedürfnis eines anderen. Ein Schüler wird länger bei einem Angebot verweilen, ein Mitschüler wählt eher ein anderes. Die Angebote berücksichtigen und beabsichtigen langfristige, nachhaltige und selbst gesteuerte Lernprozesse. Offene und kooperative Lernformen finden hier ihre Entsprechung.

Bei der Orientierung am natürlichen Spracherwerb und an der konstruktivistischen Lerntheorie gilt es auch bei initiierten Sprachlernprozessen im Unterricht den Mut zu haben, auf den Prozess zu vertrauen.

Grammatikförderung konkret



Sprachstrukturen entdecken, erwerben, sichern

- Der Zugang zu einer Sprachform ist für jeden Schüler verschieden. Je nach individueller Voraussetzung sind unterschiedliche Lernerfahrungen/Aktionen denkbar: entdecken, verweilen, analysieren, anwenden, Sicherheit gewinnen, aneignen
- Die in der links dargestellten Grafik bezeichneten Felder verdeutlichen einzelne, zentrale Aspekte der Annäherung an eine Zielstruktur. Die Angebote sind sinnvoll zu verbinden und werden je nach Situation, Anlass, Bedürfnis oder Absicht mehrfach oder regelmäßig genutzt. Eine bestimmte Reihenfolge ist nicht vorgegeben, sondern abhängig vom individuellen Zugang und Lernfortschritt des einzelnen Schülers.
- Allgemeine Unterrichtsprinzipien wie das dialogische Unterrichten, die Hörerziehung oder die Visualisierung sind sinnvoll einzusetzen.
- Die Verknüpfung von Inhalt und Sprachstruktur vollzieht sich in einem Prozess, nicht isoliert anhand einer Lernphase oder einer einzelnen Übung.
- Für die intendierte, individuelle Auseinandersetzung der Schüler mit grammatischen Strukturen bieten sich verschiedene Lernformen, Unterrichtsmethoden und -prinzipien an:

entdeckendes Lernen, kooperatives Lernen in Partner- oder Gruppenarbeit, individuelle Unterstützung durch Lehrer oder Mitschüler sowie Einzelförderung, Projektunterricht, offene Unterrichtsformen, Visualisierung, Modellierungstechniken, Möglichkeiten zur Überprüfung der korrekten Sprachform durch Lehrer oder Mitschüler, Kontextoptimierung, Feedbackkultur, Szenariendidaktik, handlungsorientierter Unterricht

Im Folgenden werden die einzelnen Felder der Grafik näher erläutert:

Erklärungen/Beispiele	Anwendungsmöglichkeiten/Lernformen
<p>Dialogisches Prinzip</p> <p>Dialogisches Lernen und Lehren ist keine Methode, sondern eine Haltung, die von den Potenzialen des Schülers ausgeht und Vertrauen in die Selbstwirksamkeit des Lernenden setzt.</p> <p>Eine dialogische Haltung ist darüber hinaus geprägt von einem echten Interesse am anderen sowie von Wertschätzung, gerade auch sprachlich reduzierter Äußerungen hörgeschädigter Schüler.</p> <p>Sie macht Mut, eigene Lösungswege zu versuchen, weil sie auf ein mögliches Gelingen vertraut. Umwege und Fehler werden nicht als Scheitern, sondern als wichtige Aspekte des Lernprozesses verstanden.</p> <p>Im Sinne des dialogischen Prinzips erwartet der Lehrer die individuell bestmögliche sprachliche Lösung eines Schülers, um diese zu evozieren und sie zu würdigen.</p> <p>Dialogische Kompetenzen werden in positiven Beziehungserfahrungen erworben. Sie zeigen sich z. B. darin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für sich und andere zu übernehmen • Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und eigene auszudrücken • Ansichten und Beiträge anderer wertzuschätzen, zu respektieren und gemeinsam zu Lösungswegen zu finden • zuzuhören und den Anderen ausreden zu lassen • Feedback zu geben und anzunehmen <p>Im Unterricht gilt es deshalb, Lernsituationen zu schaffen, in denen der Erwerb dieser Kompetenzen ermöglicht wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachhandeln • offene Unterrichtsformen • kooperatives Lernen • Feedbackkultur • Partner- und Gruppenarbeit • Einzelförderung • Unterrichtsgespräch

Erklärungen/Beispiele

Situativer Sprachanlass

- Der Sprachanlass erwächst aus einem situativen Ereignis, einem kommunikativen Bedürfnis bzw. einer Redeabsicht eines Schülers oder kann u.U. vom Lehrer initiiert sein.
- In der Folge wird die Verwendung einer bestimmten Sprachform notwendig oder möglich.
- Der Lehrer erkennt situativ echte Kommunikationsanlässe und –anliegen und nutzt diese.
- Der Werkzeugcharakter der Sprache wird erfahrbar.

Beispiele

- Aufräumsituation: Wohin? → „... in das Regal, in die Schublade“
- Planung und Durchführung einer Betriebserkundung, Terminplanungen, Interview im Betrieb: W-Fragen, Entscheidungsfragen → „entweder – oder“

Anwendungsmöglichkeiten/Lernformen



- handlungsorientierte Lernformen, Spielsituationen
- entdeckendes Lernen
- kooperatives Lernen
- Projektunterricht

Die einzelne Sprachstruktur im Fokus

- Jede Sprachform hat einen kommunikativen, einen inhaltlichen und einen strukturellen Aspekt.
- Der Lehrer macht verschiedene Angebote, die es dem Schüler ermöglichen, die Sprachstruktur über verschiedene Sinneskanäle zu entdecken.
- Die korrekte Sprachstruktur wird hervorgehoben.
- Struktur und Inhalt werden verknüpft.
- Der Inhalt präzisiert sich im weiteren Verlauf.

Beispiele

- Aus einer Spielsituation mit anschließender Reflexion im Unterrichtsgespräch mit einzelnen Nachfragen (Sprachanlass) kann sich die Notwendigkeit ergeben, sprachlich zwischen der Perfektbildung mit „haben“ bzw. „sein“ zu unterscheiden (vgl. Foto re. o.).
- „wenn – dann“ – Satz (konsekutive Nebensatzkonstruktion), Verknüpfung von Voraussetzung und Folge: Heimat- und Sachunterricht / Aggregatzustände des Wassers / Kleidung – Wetter
- gehäuftes Anbieten bzw. Ge-„Brauchen“ einer Sprachstruktur bei handlungsbegleitendem Sprechen des Lehrers und der Schüler
- Visualisierung durch Satzbeispiele bei Tafelanschrift



- entdeckendes Lernen
- Kontextoptimierung
- Visualisierung
- Modellierungstechniken
- Feedbackkultur

Führungsfragen

- Sie fokussieren auf den Inhalt und erleichtern die Antizipation.
- Die Klärung inhaltlicher Fragen und formaler Aspekte wird unterstützt.
- Führungsfragen erleichtern die Verankerung und Abrufbarkeit der Form und des damit verknüpften Inhalts.
- Meist sind es W-Fragen, die Impulse setzen.

Beispiel

Form: weil-Satz; Führungsfrage: Warum?

Verknüpfung von Form und Inhalt:

Die Frage „warum“ provoziert eine Begründung und evoziert einen weil-Satz.



- Unterrichtsgespräch
- entdeckendes Lernen

Erklärungen/Beispiele

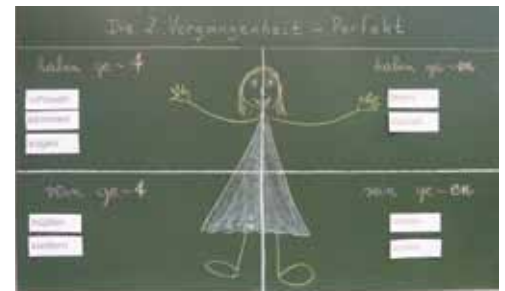
Diakritische Merkmale

- Sie sind die formalen Kennzeichen der Sprachstruktur.
- Eine einprägsame Kennzeichnung und isolierte Darstellung unterstützt die Regelbildung.
- Die diakritischen Merkmale erleichtern Wiedererkennung, Ergänzungsleistungen und Antizipation.

Beispiele

- ~ hat _____ ge~t.
- ~ ~, dass ~ _____ ~.

Anwendungsmöglichkeiten/Lernformen



Maria **hat** die Haare **gekämmt**.
 Tom **hat** ein Buch **gelesen**.
 Anna **ist** **geklettert**.
 Kadir **ist** Schlitten **gefahren**.

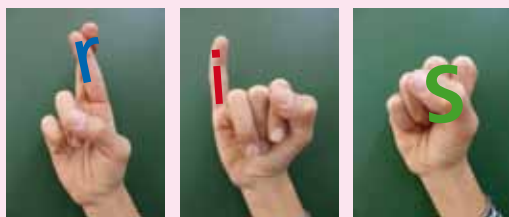
- entdeckendes Lernen
- Kontextoptimierung
- Visualisierung

Visualisierung

- Hervorgehoben werden die Sprachstrukturen, die Veränderung der Stellung eines Wortes im Satz und diakritische Merkmale.
- Gleichbleibende Merkmale werden konsequent einheitlich dargestellt.
- Verwendet werden Pfeile, Symbole und Platzhalter.
- Mimik, Gestik, Pantomime, Rollenspiel, Phonem- sowie Graphembestimmte ManualSysteme kommen zum Einsatz.

Beispiele

- Darstellen der Verben mit einer ~ oder einem ● als Platzhalter
- Kennzeichnen der Verschiebung eines Wortes bei Satzumstellung durch ()
- farbiges Markieren des Genus
- Verbinden der Artikel mit Manualsystem (PMS, GMS)



der

die

das



Rhythmisch-musikalische Elemente

- Sie erleichtern als Teil der Hörerziehung das auditive Wiedererkennen der Sprachstruktur und stützen die Hörerfahrung des Schülers.
- Sie unterstützen die Fähigkeit, unvollständig wahrgenommene Aussagen zu ergänzen und damit das Sprachverstehen.
- Prosodische Merkmale werden durch sie hervorgehoben.

Beispiele

- Betonungen und Sinnschwerpunkte mit Musik- oder Körperinstrumenten hervorheben
- Satzmelodie mittels Handbewegung darstellen



- Vergleiche Ausgabe 2, IM FOKUS

Erklärungen/Beispiele

Reihenbildung

- Mit Reihungen können die formalen und inhaltlichen Aspekte einer Sprachstruktur verdeutlicht werden.
- Das gleich bleibende Schema (formaler Aspekt) und das zugrunde liegende kommunikative Anliegen (inhaltlicher Aspekt, z. B. eine Begründung beim weil-Satz bzw. verschiedene Vermutungen im dass-Satz) werden erkennbar.
- Die Analogien sind in der Regel an eine aktuelle Situation, einen situativen Sprachanlass gebunden.

Beispiel

Lisa glaubt, dass Peter verschlafen hat.
 Theresa glaubt, dass Peter im Stau steht.
 Paul vermutet, dass Peter krank ist.
 Tülay denkt, dass Peter den Termin vergessen hat.

Variation

- Das Schema passt – auch wenn Inhalte variieren.
- Die Sprachstruktur wird in verschiedenen Gültigkeitsbereichen angewandt.
- Geeignete Inhalte werden in sinnvollen Zusammenhängen erprobt.

Beispiel

Variationen durch Verwendung von Verben der Wahrnehmung, des Denkens, des Wissens oder Wollens und bei Gefühlsäußerungen:

- Ich glaube, dass(Vermutung)
- Ich weiß, dass(sicheres Wissen)
- Ich sehe, dass(Wahrnehmung)
- Ich wünsche mir, dass(Wollen)
- Ich habe Angst, dass(Gefühl)

Abgrenzung

- Die Inhalte sind so, dass das bekannte Schema nicht mehr greift. Der Schüler benötigt eine andere Sprachstruktur für seine Sprechabsicht.
- Der Gültigkeitsbereich der Sprachstruktur wird abgetastet. Zutreffende Beispiele werden unzutreffenden gegenüber gestellt. Die Grenzen der Sprachstruktur werden deutlich.

Beispiele

Abgrenzung des Schemas „dass-Satz“:

Der Schüler erkennt, dass verschiedene Vermutungen-fordernde Verben wie glauben, denken, hoffen häufig die grammatische Form „dass“ nach sich ziehen, jedoch nicht „fragen“ oder „nicht wissen“. Diese werden mit „ob“ gebraucht.

- Ich **vermute**, dass Peter Fieber hat.
- Ich **weiß nicht**, ~~dass~~ **ob** Peter Fieber hat.

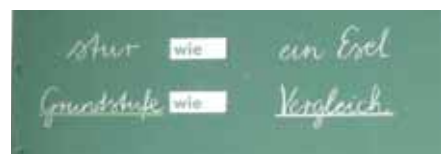
Abgrenzung einer erwarteten Folge von einer unerwarteten Folge mittels verschiedener Konjunktionen:

- Ich habe Husten, **deshalb** gehe ich nicht zum Sportunterricht.
- Ich habe Husten, **trotzdem** gehe ich zum Sportunterricht.

Anwendungsmöglichkeiten/Lernformen

Name	Klasse 8 a	Datum					
Manche Begründungssätze („ weil ...“) lassen sich verkürzen. Die Mittelwortgruppe macht es möglich.							
Beispiel: <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Begründungssatz</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Weil er von der Arbeit erschöpft war, schlief er ein.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Mittelwortgruppe</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Von der Arbeit erschöpft, schlief er ein.</td> </tr> </table>				Begründungssatz	Weil er von der Arbeit erschöpft war, schlief er ein.	Mittelwortgruppe	Von der Arbeit erschöpft, schlief er ein.
Begründungssatz							
Weil er von der Arbeit erschöpft war, schlief er ein.							
Mittelwortgruppe							
Von der Arbeit erschöpft, schlief er ein.							
1. Verkürze die folgenden Beispielsätze genauso! a) Weil er vom Rockkonzert begeistert ist, kaufte sich Peter die CD. b) Weil er von ihren Worten beleidigt war, ging er hinaus. c) Weil sie vom Verkäufer überredet wurde, kaufte sie den neuen Fernseher.							
2. Ergänze sinnvoll! a) Von den Zuschauern angefeuert... b) Von ihrem Besuch überrascht... c) Von der schönen Aussicht überwältigt...							

- entdeckendes Lernen
- Kontextoptimierung
- Visualisierung



- entdeckendes Lernen
- Visualisierung
- Feedbackkultur

Erklärungen/Beispiele

Metasprachliche Reflexion

- Nachdenken und Sprechen über grammatische Strukturen stützen die Sicherung von Struktur und Inhalt über andere Lernangebote.
- Der gemeinsame Austausch ergänzt die Erfahrungen vieler Schüler im Sinne der Ko-Konstruktion (vgl. Brüning und Saum, 2009). Für den einzelnen Schüler differenziert sich so der Anwendungsbereich einer Sprachstruktur aus.
- Verbindungen zum Lernbereich „Sprache untersuchen“ bieten sich an.

Beispiele

- beim Akkusativ brauche ich ein -n
- beim dass-Satz kommt das Verb nach hinten
- bei einer Vermutung kann ich einen Satz mit „dass“ bilden.

Anwendungsmöglichkeiten/Lernformen



- Unterrichtsgespräch
- Feedbackkultur entwickeln
- Visualisierung

Verankerung der Sprachstruktur im individuellen Sprachgebrauch

- Rituale und diverse Übungssituationen verankern die Sprachstruktur im eigenen Sprachgebrauch.
- Der Lehrer sorgt für ein vermehrtes Angebot der Sprachstruktur.
- Sprachstrukturen in Texten aufgreifen, Sachtext zu Aggregatzuständen von Wasser:
Gebrauch von „werden“ als Vollverb

Beispiele

- Erzählsituation (Abschlusskreis):
Nebensatz → Konjunktion „dass“; Plakat mit Symbolen: Darstellung der Struktur „Mir hat gut gefallen, dass ...~.“
- Vorgangsbeschreibung



- kooperative Lernformen
- Feedbackkultur
- Lernszenarien
- Kontextoptimierung
- Modellierungstechniken

Anwendung in der Spontansprache

- Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Referate und eine Feedbackkultur bieten Raum für individuelle Anwendung und die Automatisierung von Sprachstrukturen. Diese Arbeitsformen bieten einen Rahmen und schaffen ein Lernklima, in dem nicht allein die Lehrkraft Rückmeldungen über den korrekten Gebrauch von Sprachstrukturen gibt.

Beispiele

- Alltagssituationen
- Unterrichtsgespräche
- Präsentationen
- Referate

Erarbeitung



Präsentation



- Kooperative Lernförderung in heterogenen Lerngruppen mit „positiven Abhängigkeiten“ (vgl. Klippert, 2009)
- Feedbackkultur
- Lernszenarien
- Modellierungstechniken

In unterschiedlichen Situationen setzen sich die Schüler individuell mit der sprachlichen Struktur auseinander. Die daraus gewonnenen Erfahrungen und Einsichten bzgl. der Sprachstruktur münden anlassbezogen wieder in Kommunikationssituationen bzw. können in neuen Kontexten auf nun höherem sprachlichen Niveau angewandt werden.

Leitgedanken für Lehrkräfte

Hinsichtlich eines sprachförderlichen Unterrichts wird die Lehrkraft ...

Grammatische Strukturen erwerben, erweitern und sichern

... evozieren:

- Teacherese einsetzen
- Impulstechniken anwenden
- Fragetechniken nutzen
- Kommunikationssituationen gezielt auswählen
- ein Dialog förderndes Lernklima herstellen

... entlasten:

- für optimale Passung sorgen durch Aufgreifen der vom Schüler verwendeten Sprachformen und Einsatz geeigneter Modellierungstechniken
- die kürzest mögliche grammatische Struktur (Ellipse) nutzen
- komplexe Nebensatzkonstruktionen vermeiden
- wiederholen
- für Sicherheit sorgen durch Geläufigkeit in der Anwendung sprachlicher Muster
- Bekanntes und Redundantes bewusst machen
- einzelne Aspekte des Lerngegenstands hervorheben
- lautsprachbegleitende Gebärde bei Bedarf einsetzen
- den Wortschatz vorentlasten
- das Sprachangebot vereinfachen durch passende Textauswahl bzw. adaptierten Wortschatz
- Text durch Zeilensprünge und Markierungen gestalten

... fokussieren:

- die angestrebte grammatische Struktur in erhöhter Frequenz anbieten
- auf Ablenker und Verwirrer verzichten
- die Zielstruktur in Rituale einflechten
- Teacherese anwenden
- Modellierungstechniken einsetzen
 - diakritische Merkmale betonen
 - Alternativfragen anbieten
- zur grammatischen Struktur passende Aktivitäten, Themen, Texte auswählen

... Sprachmodelle präsentieren:

- Teacherese praktizieren durch Kommentieren oder sprachliches Begleiten gemeinsamer Interaktionen
- ein sprachliches Modell bereithalten und anbieten
- das Entdecken der grammatischen Struktur erleichtern durch das Aufgreifen und Modellieren von Schüleräußerungen

... strukturieren:

- Teacherese nutzen
- Äußerungen sammeln und ordnen
- visualisieren und grafisch hervorheben durch topische Hilfen, Zeilensprünge und Markierungen
- vereinbarte, einheitliche Symbole für Merkmale der angestrebten grammatischen Struktur konsequent einsetzen

... visuell und auditiv verankern:

- prosodische Merkmale verdeutlichen
 - Lehrersprache
 - Hörerziehung
 - Rhythmisch-musikalische Elemente
- visualisieren
 - Tafelbild, Plakate
 - Symbole einheitlich, konsequent verwenden
 - diakritische Merkmale hervorheben, z. B. mit dem phonembestimmten Manualsistem
- Gesprächsdisziplin einfordern
- Feedbackkultur anleiten und pflegen
- Möglichkeiten zur Präsentation von Gruppenarbeiten schaffen

Spiele, Materialien, Literatur

Lernspiele und Fördermaterialien

www.avm-verlag.de

Akademische Verlagsgemeinschaft München.
Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
München

- **Spiele zur grammatischen Sprachförderung und –therapie.** Modifikation von 20 Regelspielen im Sinne der Kontextoptimierung von Motsch, H.-J., Eisert, D., Rist, A. Akademische Verlagsgemeinschaft München

www.auer-verlag.de

Auer-Verlag. Donauwörth

- **Leben in Deutschland.** Arbeitshefte zu Wortschatz und Sprachlehre in Elementarsituationen

www.finken.de

Finken-Verlag GmbH. Oberursel

- **Sprache durchschauen.** Wortlehre und Satzlehre
- **Vorkurs zur DaZ-Box.** DaZ-Box. Sprache erwerben
- **Erzähl mir was 1 und 2**
- **DaZ. Lernen aus dem Koffer**

www.lingoplay.de

LingoPlay Lernspiele. Köln

- **Satzbau-Spieleboxen.** Lingocards, z. B. zur Pluralbildung etc.

www.nienhuis.com

Nienhuis Montessori International. Zelhem.
Niederlande

- **Montessori-Material,** z. B. Satzstern, Symbole für die Wortarten etc.

www.persen.de

Persen Verlag. Buxtehude

- **Lauter Laute, Silben und Reime - 3 Brettspiele zum Erwerb und zur Vertiefung phonologischer Fähigkeiten.** Gleuwitz, L., Martin, K.
- **Wortschätzchen.** Kartenspiel. Tamm, G.

www.prolog-shop.de

Prolog Therapie- und Lernmittel. Köln

- **TwiFit-Serie - Eine Spielserie zum Training von Wortschatz, Satzbau und Weltwissen**

www.verlagruhr.de

Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr

- **Bildkarten zur Sprachförderung**
- **Wimmelposter zur Sprachförderung**

www.schubi.de

Schubi Lernmedien GmbH. Braunschweig

- **Sätze bauen, Folge 1 und 2**
- **Schubi-Trix, Sprachspiele**
- **Gute Sätze, Bd.1, Bd.2, Bd.3**
- **Satzbaustelle**
- **Verschiedene Satzbauspiele**
- **Sprachspiele zu den Präpositionen**

www.spectra-verlag.de

Spektra-Verlag. Essen

- **Das Sprachförderpaket, Box 1+2**
- **Die Satzbauspiele, I, II, III**

www.spracheilzentrum-ravensburg.de

Verlag am Sprachheilzentrum Ravensburg.
Ravensburg

- **Sprachtherapiespiele.** Fotoserie für Dysgrammatiker
- **Spiele für Dysgrammatiker,** Folge 1 Präpositionen, Folge 2 Bildkarten zum Satzaufbau, Folge 3 Fragesätze
- **Kartenspiele (Warum? Weil..., Wenn - dann)**

www.trialogo.de

Triologo Verlag. Konstanz

- **Na Logo**
- **Plappersack**
- **Hopp Hopp,** Satzbauspil
- **Wer Wie Was,** Grammatik im Kontext

www.westermann.de

Schulbuchverlage Westermann. Braunschweig

- **miniLÜK**

Bücher für den Unterricht

Deutsche Grammatik - einfach, kompakt und übersichtlich. Pahlow, H., Engelsdorfer Verlag. Leipzig 2010

Grammatik fördern im Alltag. Gollwitz, G., Verlag Giselher Gollwitz. Bad Abbach 2003

Grammatik in Bewegung – Spiele und Bewegungsübungen zu den Wortarten. Gorschulter, J., Schubi Lernmedien GmbH. CH-Schaffhausen 2006

Grammatik mit Bewegung – 30 Grammatik-Spiele zum besseren Lernen. Wittschier, K. und Wittschier, M., Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr 2003

Kleine Sprachspiele für jeden Tag. Wild, E., Persen Verlag. Buxtehude 2009

Kooperative Grammatikförderung. Heft 1: Subjekt-Verb-Kongruenz. Seiffert, H., Books on Demand. Berlin 2011

Kooperative Grammatikförderung. Heft 2: Akkusativmarkierung und Dativmarkierung. Seiffert, H., Books on Demand. Berlin 2011

Mit Ritualen im Alltag Sprache fördern. Ein Praxisbuch zur Förderung der Aussprache, der Grammatik und des Redeflusses. Gollwitz, G., Verlag Giselher Gollwitz. Bad Abbach 1998

Sprachförderung mit System – Spiele und Übungen für alle Förderbereiche. Aellig, S. et al., Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr 2008

30 Spiele zur Sprachförderung. Holler-Zittlau, I., Persen Verlag. Buxtehude 2006

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. München 2001

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören. München 2007

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. München 2002

Berg, M.: Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. ©2. überarb. Aufl. München/Basel 2011

Berg, M.: http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/kopiervorlagen_berg020249.pdf, S. 2, 24.03.2012

Bogner, B.; Hintermair, M.: Diagnostik lehren – Diagnostik lernen. In: HÖRPÄD 5/2004. Heidelberg 2004

Bogner, B. in Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Förderschwerpunkt Hören – IM FOKUS 3: Hörtechnik. München 2010

Braun, A.; Klingl, A.; Mooser, B.; Tigges, J.: Sprachunterricht an Schulen für Gehörlose. Villingen-Schwenningen 1979

Brüning, L.; Saum, T.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen 2009

Dannenbauer, F. M. in Motsch, H.-J. (Hrsg.): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München 2006

Deutscher Bundesverband für Logopädie: Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis U9. Wending 2011

Deutsches Institut für Normung e. V.: DIN 18041. Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen. Berlin 2004

Ehemalige Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen (ZNWB): Arbeitshilfen zum Schulbau. Stand Juli 2008. <http://www.kmk.org/znwb/arbeitshilfen0707.pdf>

Entdeckendes Lernen e. V. 2011, <http://www.entdeckendes-lernen.de/1elernen/essential.htm>, 24.03.2012

Häußer, M.: Wir kennen Laub- und Nadelbäume – Methodenlernen im Sachunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11. Würzburg 2010

Horsch, U.: Zur Bildungsrelevanz früher Dialoge bei Kindern mit Hörschädigung. In: Schnecke 63. Illertissen 2009

Hölscher, P. mit einem Team vom ISB München und vom LISUM Berlin: Lernszenarien Teil 1-3. Oberursel 2009

Hölscher, P.; Piepho E.; Roche J.: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien, Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel 2006

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Köln 2010

Jude, N.: Zur Struktur von Sprachkompetenz. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/6794/pdf/Jude_Zur_Struktur_von_Sprachkompetenz.pdf, 7.12.2011, zugl.: Frankfur (Main), Univ., Diss. 2008

Keller, S.; Winter, F.: Wie Lehrpersonen mit Kompetenzbeschreibung unterrichten können. In: Die Deutsche Schule 101, Heft 3. Münster 2009

Klippert, H.: Eigenverantwortung lehren und lernen - Schüleraktivierung und Kompetenzvermittlung im Schulalltag. In: Schulmagazin 5 bis 10. München 2009

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Bonn 2005

Leonhardt, A. (Hrsg.): Unterricht mit schwerhörigen Schülern – ein Reader zur Didaktik. Median. Heidelberg 2004

Litterst, B.: Die Bedeutung der Lehrersprache im Unterricht für hörgeschädigte bzw. sprachbehinderte Schüler. In: HÖRPÄD 6/2011. Heidelberg 2011

Mende-Bauer, I.: So verstehe ich besser! Hörtaktik und Kommunikationstraining für Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung. München 2007

Montessori-Vereinigung e. V.: Sitz Aachen: Montessorimaterial-Handbuch für Lehrgangsteilnehmer Teil 2: Materialien für den Bereich Sprache. Zehlhem-Niederlande 1997

Motsch, H.-J.: Kontextoptimierung, Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München 2010

Motsch, H.-J.: Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München 2006

Müller, O.: Lernszenarien - ein Baustein im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. <http://www.pb.seminar-albstadt.de/bereiche/deutsch/Lernszenarien.pdf>, 24.03.2012

Nodari, C. (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18, S. 9 – 14. http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Was_heisst_Sprkkompetenz.pdf 15.05.2012

Reber, K.; Schönauer-Schneider, W.: Bausteine Sprachheilpädagogischen Unterrichts. München / Basel 2009

Schneider, O.: Unterrichtsentwicklung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation am Beispiel des Kooperativen Lernens. In: HÖRPÄD 5/2008. Heidelberg 2008

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Aufbau von Sprachkompetenz. DVD. München 2008

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Förderschwerpunkt Hören – IM FOKUS 1: Hörerziehung. München 2010 (a)

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Förderschwerpunkt Hören – IM FOKUS 2: Rhythmisch-musikalische Erziehung als Unterrichtsprinzip in der Sprech- und Spracherziehung. München 2010 (b)

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Förderschwerpunkt Hören – IM FOKUS 3: Hörtechnik. München 2010 (c)

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Förderschwerpunkt Hören – IM FOKUS 4.1: Lehrersprache. München 2012

Stecher, M.: Dialogische Lernarrangements planen und erfolgreich durchführen. In: HÖRPÄD 3/2009. Heidelberg 2009

Stecher, M.: Transparenz schaffen und strukturierte Arbeitsaufträge geben. In: HÖRPÄD 4/2009. Heidelberg 2009

Stecher, M.: Methoden zur Schüleraktivierung im Kontext kooperativen Lernens. In: HÖRPÄD 5/2009. Heidelberg 2009

Stecher, M.: Integration sprachfördernder Elemente in den Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des Grammatikerwerbs. In: HÖRPÄD 6/2009. Heidelberg 2009

Stecher, M.: Grafisches Strukturieren im Kontext Kooperativen Lernens. In: HÖRPÄD 1/2010. Heidelberg 2010

Stecher, M.: Gute Lehrersprache und professionelle Gesprächsführung. In: HÖRPÄD 3/2010. Heidelberg 2010

Stecher, M.: Zur Bedeutung handlungsorientierten Unterrichts für Schüler mit einer Hörschädigung. In: HÖRPÄD 4/2011. Heidelberg 2011

Stecher, M.: Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Heidelberg 2011

Van Uden, J.: Die Reflektierende Muttersprachliche Methode – Rückkopplung als Grundlage. In: Spektrum Hören 3/2005. Hamburg 2005

Verdoes-Spinell, M.: Weiterführung der Reflektierenden Muttersprachlichen Methode in der Förderung hörgeschädigter Kinder. In: Spektrum Hören 3/2005. Hamburg 2005

Verdoes, M.: Über die Wichtigkeit der rhythmisch-musikalischen Erziehung hörgeschädigter Kinder. In: Spektrum Hören 3/2005. Hamburg 2005

Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001

Glossar

²**Prosodie:** griech.: das Hinzugesungene / sprachlich-artikulatorische Erscheinungen der Sprache wie Betonung, Rhythmus, Klang, Tempo und Melodie / Prosodie gliedert, strukturiert und nuanciert das Gesagte und trägt so wesentlich zum Sprachverständnis bei. / Beispiel: Anhebung der Stimme am Ende eines Frageatzes

³**Phonologie:** Sie befasst sich mit der Funktion der Phoneme als kleinsten sinntragenden Einheiten./Beispiele: Minimalpaare („Butter“, „Mutter“; „b“ und „m“ führen hier zum bedeutungstragenden Unterschied); Verbendungen („geht“, „gehst“; „s“ markiert hier die 2. Person Singular)

⁴**Semantik:** Sie bezieht sich auf die inhaltliche Seite der Sprache und die Bedeutung von Worten oder Sätzen unabhängig vom Kontext.

⁵**Pragmatik:** Sie befasst sich mit dem Sprach-

handeln und der Sprachverwendung. / Beispiel: Wie kann ich adressatenbezogen und mit meinen sprachlichen Möglichkeiten nach dem Weg fragen?

⁶**Übergeneralisierung:** Während der kindlichen Sprachentwicklung kommt es oft zu einer Übertragung einer erkannten Standard-Regel auf nicht zulässige Anwendungsbereiche / Beispiel: „ich schlafte“ (statt ich schlief) analog zu „ich spielte“

⁷**diakritische Merkmale:** Sie sind die formalen Kennzeichen der Sprachstruktur und erleichtern u. a. ihre Wiedererkennung (vgl. S. 18).

⁸**Teacherese:** Teacherese wird analog zum Begriff Motherese verwendet. Während Motherese das besondere, meist intuitive Hör-, Sprach- und Beziehungsangebot der Mutter an ihr Kind meint, bezeichnet Teacherese das bewusst und gezielt eingesetzte, komplexe,

anregungsreiche Kommunikationsverhalten einer Lehrkraft (vgl. Stecher 2011, S. 46, vgl. IM FOKUS Lehrersprache 4.1, 2012, S. 8).

⁹**turn-öffnende Angebote:** vgl. engl. (idiom): to be sb.'s turn - an der Reihe sein, am Zug sein / Turn-öffnende Angebote stoßen Gespräche an und regen zu einem dialogischen Miteinander an. Dazu gehören Impulse, das Weitergeben bzw. das Weitergeben lassen von Schülerbeiträgen (vgl. Stecher 2011, S.59 f). Im Unterricht mit Hörgeschädigten ist es dabei wichtig, auf das Halten von Blickkontakt, auf deutliches Mundbild und verständliches Sprechen zu achten.

¹⁰**Modellierungstechniken:** Eine fehlerhafte Äußerung wird durch verschiedene Interventionen in die richtige Ausdrucksweise übergeführt. Bsp.: „Korrektives Feedback“ (vgl. IM FOKUS Lehrersprache 4.1, 2012, S. 5)

Impressum

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Schellingstraße 155, 80797 München
Tel.: 089 2170-2811, Fax: 089 2170-2815
www.isb.bayern.de

Erscheinungsjahr 2012

Arbeitskreis „Standards im Förderschwerpunkt Hören: Sprachkompetenz erwerben, erweitern und sichern“

Leitung: Kirsten Binder

Autorenteam:

Kirsten Binder – Oberbayern
Ulrike Girardet – Oberbayern
Beate Helfer – Unterfranken
Brigitta Hobmaier – Oberbayern
Christine Precht-Coduro – Niederbayern
Andrea Tschaikowski – Mittelfranken
Michaela Wecker – Schwaben

Redaktion: Kirsten Binder

DTP: Stefanie Haselmann, ISB
Gestaltung: Denise Wildner

Gesamtherstellung:

Druckhaus Frank, Wemding 2012



Diese Ausgabe der Standards im Förderschwerpunkt Hören kann von der Homepage des ISB (www.isb.bayern.de) als PDF-Datei heruntergeladen werden.

6

Nächste Ausgabe:
Abseherziehung