

3 Baustein Lehrersprache (störungsübergreifend)

Methode und Medium

Eine stets und vielseitig einsetzbare störungsübergreifende Methode und zugleich Medium für Unterrichtsinhalte ist die Lehrersprache. Im sprachheilpädagogischen Unterricht sichern die Sprache und das Kommunikationsverhalten des Lehrers präventiv die Grundbedingungen für erfolgreiches Unterrichten, indem Unterrichtsinhalte an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler angepasst werden. Zugleich dient die Lehrersprache auch als therapeutisches Mittel und Modell.

3.1 Allgemeine Merkmale

Vorbildcharakter

Die Lehrersprache hat Vorbildcharakter für die Schüler. Dabei ist es wichtig, dass der Lehrer die volle Aufmerksamkeit auf ein sprechendes Kind richtet und ihm ausreichend Zeit gewährt. Er darf während einer Schüleräußerung keinesfalls die Tafel wischen oder Unterlagen aufräumen. Gleiches gilt für Lehreräußerungen: Der Lehrer spricht nur, wenn die Aufmerksamkeit aller Kinder gesichert ist.

Die Lehrersprache dient auch als Verständnis- und Strukturierungshilfe. Bewusst verwendet setzt sie sich mit folgenden Merkmalen grundsätzlich von der gewöhnlichen Alltagssprache ab und sichert präventiv erfolgreiche Kommunikation und Lernfortschritte der Schüler (vgl. u. a. Schmitt / Weiß 2004; John et al. 2004):

allgemeine Merkmale

- eine klare, lautreine und nicht zu schnelle **Artikulation**
- kurze, **einfache Sätze** im Sprachniveau nur etwas über dem der Kinder
- bewusste **Wiederholung und Akzentuierung** von Wörtern, Satzteilen und Sätzen, die die Schüler aufnehmen sollen
- **Reduzieren der Komplexität** von Äußerungen und Arbeitsaufträgen (Vermeiden von Aufforderungsketten wie „Bevor du in die Lesecke gehst, setzt du dich auf deinen Platz, räumst die Stifte in dein Federmäppchen, legst das Lesebuch unter die Bank und stellst deinen Schulranzen an die Tür“; besser: „Räume deine **Stifte** in das Federmäppchen, lege das **Lesebuch** unter die Bank und stelle deinen **Schulranzen** an die Tür“ mit Betonung wichtiger Wörter und Ergänz-

zung weiterer Informationen, wenn diese drei Aufträge durchgeführt wurden)

- bewusster Einsatz von **Sprechpausen**, um die eigene Sprache zurückzunehmen und den Schülern Zeit zum Nachdenken sowie zum Sprechen zu geben. Bei größeren Wartezeiten des Lehrers nimmt die Länge der Schülerantworten, die Häufigkeit von Vermutungen, Schlussfolgerungen und Fragestellungen zu. Auch Schüler, die vom Lehrer als relativ langsam eingeschätzt werden, äußern sich häufiger (Heidemann 2003). Ein gezieltes Schweigen nach einer Schülerfrage oder Schüleräußerung mit erwartungsvoller Mimik und Gestik des Lehrers zieht ähnlich positive Konsequenzen nach sich.
- **spezifisches Loben** von Schüleräußerungen anstelle von globalen Aussagen („gut“): Als spezifische Verstärkung sollte das Lob sofort, konkret und einfach formuliert sein sowie eine Begründung angeben: „Toll, dass du an das „sch“ gedacht hast und **Schule** gesagt hast“. Als Variation verstärken auch nonverbale Signale wie zustimmendes Kopfnicken, ein freudiger Gesichtsausdruck oder Lächeln Schüleräußerungen positiv.

Ein Großteil unserer Kommunikation findet ohne Worte statt, v. a. durch Körpersprache. Für Kinder mit Sprachstörungen sind folgende nonverbale Mittel zur Strukturierung der Sprache und Betonung wichtiger Begriffe oder Satzteile sowie als Verständnishilfe unerlässlich:

nonverbale Kommunikation

- **Blickkontakt / Antlitzgerichtetheit:** Blickkontakt stellt einen persönlichen Kontakt zu den Schülern her und sichert deren Aufmerksamkeit. Bevor der Lehrer spricht, sollte er die Blicke aller Schüler auf sich zentrieren.
- bewusster Einsatz von **Mimik und Gestik** (v. a. beim Erzählen von Geschichten, Vorlesen von Bilderbüchern) mit kommunikationsfördernder Körperhaltung: Wenn der Lehrer frei steht und in seiner ganzen Körperlänge und -breite gesehen werden kann, sind Mimik und Gestik am leichtesten ablesbar. Der Lehrer sollte mit weiten, offenen und ruhigen Gesten aus dem Oberarm heraus seine Sprache begleiten oder Impulse setzen. Hände auf Brusthöhe vermitteln dabei eine positive Ausstrahlung, zwischen Gürtellinie und Brusthöhe eine neutrale und unterhalb der Gürtellinie eine eher negative.
- günstiges **Raum- und Distanzverhalten:** Unruhiges Hin- und Hergehen erschwert die Antlitzgerichtetheit und das Sprachverständnis. Der Lehrer sollte bewusst nur ab und zu seinen Platz wechseln und dabei den Blickkontakt zu den Schülern halten. In Arbeitsphasen sollte der Lehrer zu einzelnen Schülern von vorne und auf gleicher Blickhöhe sprechen, um Antlitzgerichtetheit und Wertschätzung zu ermöglichen.

Neben nonverbalen Elementen nehmen parasprachliche Mittel einen hohen Stellenwert zur Verständnis- und Aufmerksamkeitssicherung ein. Dazu gehören (u. a. Eckert / Laver 1994):

parasprachliche Mittel

langames, variables **Sprechtempo**, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu erhöhen und Monotonie vorzubeugen
 kräftige, laute, aber nicht zu laute **Stimme** mit Variationen
 ausgeprägte **Sprechmelodie** mit Modulation der Tonhöhe (sprechen Menschen mit deutlicher Tonhöhenvariation, werden sie meist als kompetenter, selbstbewusster und wohlwollender eingeschätzt)
 bewusste **Akzentuierung** wichtiger Wörter und Satzteile
 gezielter Einsatz von **Sprechpausen**, um Phrasengrenzen zu markieren sowie wichtige Wörter und Zielstrukturen zu betonen

Die allgemeinen Merkmale der Lehrersprache sind meist umfassend bekannt, werden jedoch im Alltag nicht immer berücksichtigt. Lehrer sollten sich deshalb mit Hilfe von Ton- oder Videoaufnahmen im Unterricht immer wieder überprüfen.

3.2 Modellierungstechniken

Modellierungstechniken optimieren den sprachlichen Input für Kinder mit verschiedenen Sprachstörungen. Sie werden in unterschiedlichsten Kontexten verwendet. Sprachheilpädagogisch akzentuiert können sie den Spracherwerb von Kindern anregen (Dannenbauer 2002b).

Die folgenden Übersichten charakterisieren wichtige Modellierungstechniken und illustrieren sie mit Beispielen aus dem Schulalltag für die Sprachebene Grammatik. Beispiele zu den anderen Ebenen finden sich in den jeweiligen Kapiteln.

Tab. 7: Kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle (in Anlehnung an Dannenbauer 2002b, 153–154)

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Präsentation	Gehäufte Einführung der Zielform	Perfektbildung: „ <i>Hast</i> du <i>gesehen</i> ? Ich <i>habe</i> die Kugel <i>genommen</i> . <i>Hast</i> du auch eine Kugel <i>gefunden</i> ? ...“
Parallelsprechen	Versprachlichung kindlicher Intentionen	Innerphrasale Kongruenz: „Du willst wohl <i>ein</i> großes <i>Auto</i> . Aha, <i>ein</i> <i>rotes</i> . Und dieser <i>grüne</i> Bagger? ...“
Alternativfragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	Präpositionalphrase im Akkusativ/Dativ: „Liegt der noch <i>im</i> Bett oder ist er schon <i>ins</i> Bad gegangen?“

Tab. 8: Kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle (in Anlehnung an Dannenbauer 2002b, 153–154)

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Agens-Aktion-Lokativ: „Wauwau fort.“ „Ja, der <i>Wauwau läuft fort</i> . Er <i>läuft zum</i> Tor ...“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Subjekt-Verb-Inversion: „Wir nehmen Pferde.“ „Gut, dann <i>nehmen wir</i> Pferde. <i>Nehmen</i> wir auch ...?“
Korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur	Verbzweitstellung mit Modalverben: „Der Krankenwagen nicht <i>kommen muss</i> .“ „Nein, der Krankenwagen <i>muss nicht kommen</i> .“
Modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Verbflexion 2. Person Singular: „Und du <i>hol</i> Teller.“ „Okay, und du <i>hol</i> ... nein, falsch! ... und du <i>holst</i> Tassen.“
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	Trennung von Verb und Negationswort: „Du <i>kannst nicht</i> das machen.“ „Nein, ich <i>habe</i> das <i>nicht</i> gelernt.“

zu vermeidende
Lehrerfragen

- geschlossene Fragen** (lassen sich durch die Auswahl einer gegebenen Antwortmöglichkeit beantworten): z. B. „Ist das eine Blüte?“ Schüler: „Ja“
- Suggestivfragen** (suggerieren schon die Antwort, die zudem oft sehr kurz ausfällt): „Ist das vielleicht eine Blüte?“ Schüler: „Ja“
- rhetorische Fragen** (Fragen, auf die gar keine Antwort erwartet wird): „Sollen wir dann mal anfangen?“
- Kettenfragen** (mehrere Fragen werden hintereinander gestellt, wodurch eine präzise Antwort oft unmöglich wird): „Wann blüht denn jetzt der Löwenzahn? Und wie ist das mit den Schirmchen? Mögen die Bienen die auch?“
- Echofragen** (die Schülerantwort wird in der Frage wiederholt): z. B. „Meinst du auch, dass das eine Blüte ist?“

Impulstechniken

Es empfiehlt sich, stattdessen auf Impulstechniken zurückzugreifen, da diese in der Regel offener sind als Lehrerfragen. (Abb. 10, 11)

Definition

Ein **Impuls** ist eine „geplante oder spontan geäußerte Einwirkung auf den Schüler, die dessen Eigenaktivität bei der Bewältigung von Problemen und Aufgabenstellungen sowie bei Störungen im Lernprozeß stimulieren, strukturieren und steuern soll“ (Keck 1998, 13).

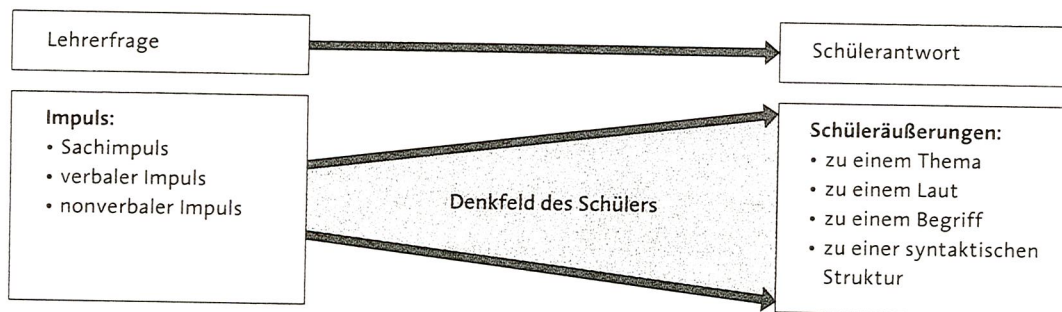


Abb. 11: Öffnende Wirkung des Impulses auf das Denkfeld der Schüler im Vergleich zur Lehrerfrage

Kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle (Tab. 7) sind unterrichtlich einzuplanen und haben intentionale Qualität. Der Lehrer bereitet den Input für sprachgestörte Kinder spezifisch auf, d. h. er überlegt sich Zielsätze für Kinder oder bestimmte Situationen und spricht den Zielsatz dem Kind mit Betonung der spezifischen Struktur vor (z. B. wenn ... dann). Das Kind hört die Zielstruktur als Modell, nimmt sie wahr und produziert sie nach einiger Zeit selbst. Wichtig ist es, hier beim Kind keinen Druck aufzubauen, sondern nur als Modell zu fungieren.

Sprachmodelle, die den kindlichen Äußerungen nachfolgen (Tab. 8), werden im Unterricht bei situativem Förderbedarf korrektiv eingesetzt. Der Lehrer reagiert auf eine fehlerhafte Schüleräußerung, indem er Feedback gibt. Das Kind muss die richtige Struktur nicht nachsprechen, teilweise imitieren die Kinder sie jedoch spontan.

Weitere praktische Beispiele sind auf der DVD „Sprache lernt man nur durch Sprechen“ (Schönauer-Schneider / Schweiz 2006) zu finden.

vorausgehende
Modellierungs-
techniken

nachfolgende
Modellierungs-
techniken



3.3 Impuls- und Fragetechnik

Schon lange weiß man aus Untersuchungen zum Frontalunterricht (Flanders 1967, nach Meyer 2005), dass Lehrer dabei meist zwei Drittel der Sprechanteile für sich einnehmen („Gesetz der zwei Drittel“), den Schülern dagegen nur ein Drittel der Zeit für die Erprobung ihrer eigenen Sprechfähigkeiten und die inhaltliche Weiterentwicklung des Themas einräumen. Aufgabe sprachheilpädagogischen Unterrichts sollte die Aufhebung dieses Missverhältnisses sein. Dies kann gelingen, indem der Lehrer sich um eine Rücknahme seiner Sprechanteile bemüht. Dazu sollte er bestimmte Formen der Lehrerfrage möglichst vermeiden, die den Sprechumsatz der Schüler beschränken:

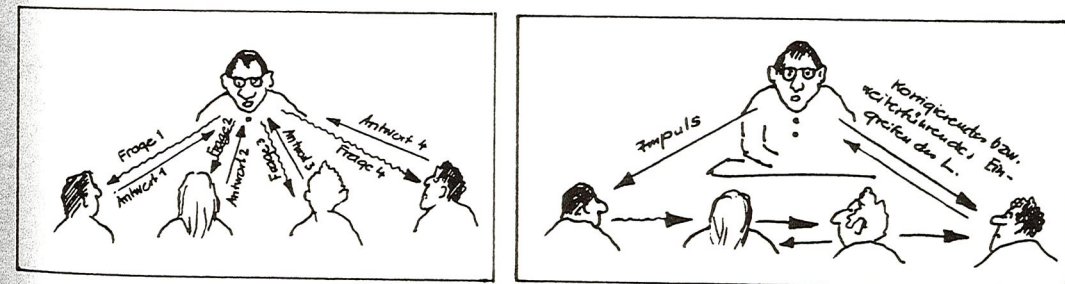


Abb. 10: Links: fragenorientierter, rechts: impulsorientierter Unterricht (Meyer 2005, 204)

Tab. 9: Impulsformen nach Thiele (1981)

Impulsform	Konkretisierung	sprachheilpädagogisches Beispiel
Sachimpuls	Medien, Gegenstände und deren Repräsentationen	Lehrer präsentiert das Bild zweier sich streitender Kinder, darunter steht „weil ...“. Die Schüler äußern sich zum Bild mit weil-Sätzen: „Die Kinder streiten sich, weil ...“
nonverbaler Impuls	Mimik, Gestik, Räuspern, Schweigen, Nicken, Augenkontakt	Lehrer hat Kopfrechenaufgaben gestellt, die einen logischen Zusammenhang aufweisen (z.B. $45 + 4$, $4 + 45$; $73 + 2$, $2 + 73$). Nun hält er inne und fordert die Schüler durch ein fragendes Schulterzucken und Runzeln der Augenbrauen dazu auf, ihre Feststellungen zu verbalisieren.
verbaler Impuls	zu einem Thema	Lehrer regt die Schüler dazu an, selbst die Arbeitsanweisung zu formulieren: „Du weißt bestimmt, was du jetzt machen sollst!“
	zur Aussprache (phonetisch-phonologischer Impuls)	Viele Realgegenstände und Bildkarten liegen in der Kreismitte. Die Schüler sollen alle Dinge mit dem Laut [s] finden: Lehrer: „„Sofa“ hat eins.“ Schüler 1: „„Maus“ hat auch eins!“ usw.
	zu einem Begriff (semantisch-lexikalischer Impuls)	Lehrer und Schüler wollen den Begriff „Monat“ klären. Lehrer: „Es gibt verschiedene Monate.“ Schüler 1: „Ja, die heißen Januar, Februar, ...“ Schüler 2: „Es gibt zwölf Monate.“ Schüler 3: „Der November ist auch ein Monat.“ (Lehrer lässt Wiederholung unkommentiert stehen) usw.
	zu einer grammatikalischen Struktur (syntaktisch-morphologischer Impuls)	Lehrer und Schüler schauen sich eine OHP-Folie mit dem Regenbogenfisch an, die schrittweise aufgedeckt wird: Lehrer (deckt Augen des Regenbogenfischs auf): „Vielleicht ist es ein Junge.“ (Provokation) Lehrer: „Vielleicht ist es ...“ (fragende Geste, wartet) Schüler 1: „... ein Vogel.“ (Lehrer nickt überlegend, wertet den Inhalt jedoch nicht!) Lehrer: „Vielleicht ...“ Schüler 2: „... ist es ein Hai.“ (Lehrer deckt weiter auf) Schüler 3: „Vielleicht ist es ein Fisch.“ usw. Man beachte: Der Lehrer gibt den Satzanfang „Vielleicht ...“ so lange vor, bis ihn die Schüler von selbst realisieren. Er blendet sich dann nach und nach aus: Zunächst gibt er noch einen ganzen Satz vor („Vielleicht ist es ein Junge“), später dann nur noch immer kürzer werdende Satzanfänge („Vielleicht ist es ...“, dann „Vielleicht ...“). Am Ende gebrauchen die Schüler von selbst den ganzen Satz.

④

Formen

Nach Thiele (1981) existieren drei Impulsformen, die sich für die sprachheilpädagogische Arbeit konkretisieren lassen (Tab. 9). Dabei ist es wichtig, die Schüler allmählich an die verschiedenen Impulse zu gewöhnen.

Förderung des Sprachumsatzes

Darüber hinaus fördern folgende Techniken und Methoden den Sprachumsatz der Schüler und sind sprachheilpädagogisch sinnvoll:

Einsatz offener Fragen: Offene Fragen erlauben dem Schüler freie Assoziationen bei seiner Antwort. „Die Kunst des rechten Fragens besteht darin, mit ganz wenigen Fragen sehr viel zu bewirken“ (Meyer 2005, 206). Beispiel: „Was weißt du noch darüber?“

Sammeln von Schülerbeiträgen ohne sofortige inhaltliche Wertung: Beispiel: Die Schüler äußern sich zu einem schrittweise immer weiter aufgedeckten Bild. Der Lehrer modelliert zwar die Äußerungen der Kinder bezüglich deren Grammatik, meldet aber den Kindern nicht sofort zurück, ob sie inhaltlich richtig oder falsch waren. Die Äußerungen bleiben als persönliche Vermutungen stehen. Andere Schüler wiederholen unter Umständen das Gleiche noch einmal als ihre persönliche Vermutung. Dies wird durch ein überlegendes Nicken des Lehrers ebenfalls positiv wertgeschätzt.

Einsatz von Strukturierungshilfen: Der Lehrer strukturiert z.B. die Schritte einer Arbeitsanweisung durch eine aufzählende Gestik.

Einsatz von Demonstrationstechniken: Der Lehrer zeigt z.B. Arbeitsschritte, statt diese zu erklären. Die Schüler versprachlichen an seiner Stelle handlungsbegleitend.

Einsatz von Techniken zur Präsentation von Bildern: Beispiele: Bilder schrittweise aufdecken, Zeigepfeile in verschiedenen Formen verwenden (Pfeil, Hand etc.) und Fokussierungshilfen nutzen (Lupe, verschiedene Lochmasken wie ein Schlüsselloch, ein Fernrohr oder ein Fenster).

Einsatz von „frontalen“ Unterrichtsmethoden, in denen Lehrer und Schüler als gleichberechtigte Gesprächspartner mit gleichwertigen Redeanteilen mitwirken. Offene Unterrichtsmethoden haben demgegenüber den Nachteil, dass nicht immer ein Lehrermodell vorhanden ist.

Aus: Reber, K. & Schönaner-Scheider, W.:
Bausteine sprachheilpädagogischen
Unterrichts. 2. Auflage, 2011
München, Basel: Reinhardt

TIPP: Ins Praktikum
mitnehmen und üben!

