



Eva Lipkowski und Liane Schüller

Perspektiven für den inkluisiven Deutschunterricht

Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele
zum Thema Hören und Höreinschränkungen

WAXMANN

Eva Lipkowski und Liane Schüller

Perspektiven für den inkluisiven Deutschunterricht

Literatur- und sprachdidaktische
Praxisbeispiele zum Thema Hören
und Höreinschränkungen



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3701-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8701-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: „The More I See You“, © Jürgen Jansen, Privatsammlung Essen (Courtesy Galerie Obrist)

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorbemerkung	7
1. Einleitung: Inklusion und Heterogenität	9
1.1 Inklusion: Literaturdidaktik, Linguistik und Sprachdidaktik	9
1.2 Inklusion: Schulische Kontexte	12
2. Umgang mit Hörbeeinträchtigungen im Unterricht	19
2.1 Kompetenzen und Lernbereiche im inklusiven Deutschunterricht	19
2.2 Kompetenzbereich interpersonale Kommunikation	20
2.3 Kompetenzbereich Sprachreflexion	24
2.4 Kompetenzbereich Literarisches Lernen und Ästhetische Bildung	27
2.5 Kompetenzbereich Medien	30
3. Höreinschränkungen und ihre Folgen	32
3.1 Hören	32
3.2 Folgen der Höreinschränkung für die betroffene Person	39
3.3 Konsequenzen der Höreinschränkung für das soziale Umfeld	42
3.4 Auswirkungen auf den Unterricht	45
4. Anregungen für den Unterricht	50
4.1 Lernformen und Unterrichtsmethoden	50
4.1.1 Kooperatives Lernen	51
4.1.2 Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht	53
4.2 Unterrichtsideen – Texte	56
4.2.1 <i>Freak City</i>	57
4.2.2 <i>Talk talk</i>	80
5. Anregungen für den Unterricht – Filmbeispiele	120
5.1 Umgang mit Medien	120
5.1.1 Förderung der Wahrnehmung durch inklusive Filmbildung	120
5.1.2 Methoden der Filmanalyse und -bewertung in heterogenen Gruppen	122
5.1.3 Assistive Technologien – Audiodeskription, Erweiterte Untertitel, Closed Caption	124
5.2 Unterrichtsideen – Filme	126
5.2.1 Filmsprachliche Mittel: Visuell und akustisch	127
5.2.2 <i>Jenseits der Stille</i>	129
5.2.3 <i>Louisa</i>	156

6.	Ausblick	178
7.	Quellen	179
7.1	Literaturdidaktik	179
7.2	Linguistik	185
7.3	Sprachdidaktik	187
7.4	Abbildungsverzeichnis	191
8.	Anhang	193
8.1	Vorausgesetzte Grundkenntnisse	193
8.2	Verwendete Fachbegriffe	194
8.3	Texte, Grafiken und Tabellen zu den Kapiteln	195
8.4	Ergänzender Anhang	204

Vorbemerkung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention im Jahr 2009 ist Inklusion ein zentraler Aspekt der Schullandschaft und des Unterrichtslebens und damit auch Aufgabenbereich der universitären Forschung und Lehre. Die einzelnen Fächer und Fachdidaktiken haben sich auf verschiedene Art und Weise der Herausforderung gestellt, vorhandene Konzepte und Methoden zu überarbeiten bzw. neu zu entwickeln. Dabei wird bereits Erprobtes mit neuen Konzepten in Bezug auf die Gegenstände, Methoden und die Zieldimensionen sowie die Kompetenzen für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts verbunden.

Der vorliegende Band ist aus der universitären Praxis entstanden und verbindet literatur- und sprachdidaktische mit linguistischen Aspekten für den inklusiven Deutschunterricht, um als Studienbuch für Studierende sowie als Anregung für die Hochschullehre und interessierte Lehrerinnen und Lehrer zu dienen.

Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Höreinschränkungen und damit auf dem Hören als zentraler Schnittstelle zwischen der Person und ihrer Umwelt. Der Band vermittelt Fachwissen zu Höreinschränkungen, Förderbereichen und Therapiekonzepten mit konkreten didaktisch-methodischen Anregungen für die unterrichtliche Praxis, damit Studierende auf ihre Rolle als Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet und kompetente Partner für die betroffenen Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Eltern und Therapeuten werden. In der Qualifizierung der Lehrkräfte besteht ein großer Nachholbedarf, vor allem in Bezug auf gemeinsames Lernen, denn „Kinder mit höherem Assistenzbedarf (...) brauchen fachlich gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, denen es in Kooperation mit anderen an Bildungsprozessen Beteiligten gelingt, die ‚Barrieren für Lernen und Teilhabe‘ abzubauen“.¹

In der vorliegenden Arbeit geht es im Einzelnen um:

- Sensibilisierung für die Belange von Schülerinnen und Schülern mit Hörbeeinträchtigungen
- Vermittlung von Sachkenntnissen zu den sprachlichen Auswirkungen von Höreinschränkungen als Basis unterrichtlichen Handelns (z. B. Erscheinungsformen von Hörbeeinträchtigungen, Therapiebereiche)
- Basisinformationen zu aktuellen Förderansätzen
- Hinweise zur therapiebegleitenden Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Höreinschränkungen in der Regelklasse
- Einbindung des Themas Höreinschränkung in den Deutschunterricht
- Methodische und didaktische Anregungen für den Unterricht anhand von Texten und Filmen
- Basale Kenntnisse zu Medien und Möglichkeiten der Förderung von Medienkompetenz in inklusiven Lehr- und Lernkontexten

1 Jürgen Baumann/Astrid Müller (2016): Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. Basisartikel in: Praxis Deutsch 258, 43. Jahrgang. S. 6 f.

Darüber hinaus kann das Werk auch fächerübergreifend in inklusiven und nicht-inkluisiven Klassen eingesetzt werden, um das Thema Hören und Höreinschränkungen zu besprechen.

Zu den verwendeten Begriffen

Zur Bezeichnung von Menschen mit und ohne Höreinschränkungen wurden und werden zahlreiche Begriffe verwendet, unter anderem:

- Hörende, Normalhörende, Personen mit intaktem Gehör, nicht eingeschränkt Hörende
- Nichthörende, Gehörlose, Taube, Taubstumme
- Höreingeschränkte, Hörbehinderte, Hörgeschädigte, Hörgestörte, Höreingeschränkte, Personen mit nicht intaktem Gehör

Manche dieser Begriffe werden als diskriminierend empfunden und daher in der vorliegenden Darstellung vermieden oder explizit thematisiert (vgl. Kap. 4.2.1 Ergänzender Hinweis zum Begriff „taubstumm“).

1. Einleitung: Inklusion und Heterogenität

Am 26. März 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland zur Umsetzung der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention verpflichtet. Artikel 8 des Abkommens macht deutlich, dass es sich bei der Inklusion um einen gesamtgesellschaftlichen Prozess handelt, bei dem Behinderungen als ein wesentlicher Aspekt innerhalb der Anerkennung von Vielfalt, Verschiedenartigkeit und Individualität zu sehen sind. Die Behindertenrechtskonvention benennt folgende Punkte:

- 1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um
 - a) in der gesamten Gesellschaft, einschließlich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern;
 - b) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschließlich aufgrund des Geschlechts oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen;
 - c) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern.²

Die obigen Ziele sind nicht umzusetzen, ohne dass ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung für alle gewährleistet wird. Barrieren müssen erkannt und überwunden werden, damit sich alle Beteiligten aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen können. Barrierefreiheit sollte sich dabei besonders auch auf den Bereich der Sprache beziehen. Hierbei kommt der Schule und dem Deutschunterricht eine Schlüsselfunktion zu, denn Sprache ist im Deutschunterricht beides: Medium und Gegenstand. Die im Deutschunterricht zu erwerbenden Kompetenzen stellen Grundlagen für das Lernen in jedem Fach bereit.³

1.1 Inklusion: Literaturdidaktik, Linguistik und Sprachdidaktik

In der vorliegenden Darstellung werden vor diesem Hintergrund literaturdidaktische, sprachdidaktische und linguistische Teile miteinander vernetzt. Die linguistischen und sprachdidaktischen Schwerpunkte stellen Ursachen und Erscheinungsformen von Hörbeeinträchtigungen vor und befassen sich mit deren Auswirkungen auf den Spracherwerb. Es werden alternative Kommunikationssysteme (z. B. die Gebärdensprache) und technische Unterstützungen des Hörens angesprochen, in

2 Vgl. <http://www.behindertenrechtskonvention.info/bewusstseinsbildung-3786/> [23.04.2017]

3 Vgl. Tilman von Brand/Anja Pompe (2015): Inklusion im Deutschunterricht. In: Anja Pompe (Hrsg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 30 f.

ihren Grundzügen charakterisiert und Auswirkungen von Höreinschränkungen auf die Rezeption ästhetischer Produktionen thematisiert. Zudem werden Hintergrundinformationen zum Verständnis der Lernprozesse Höreingeschränkter, ihrer Geschichte, gesellschaftlichen Situation und zu Kommunikationsmitteln gegeben. Auch werden linguistische Basisinformationen zu den sprachdidaktischen Unterrichtsvorschlägen sowie Kommunikationsmodelle (Bühler, Shannon und Weaver, Watzlawick, Schulz von Thun) und Gesprächsformen (Struktur des Gesprächs, Streitgespräch, patronisierende Sprache) besprochen. Ein Teil der linguistischen Aspekte ist in die Form von ergänzenden Hinweisen gebracht worden, die übersprungen oder schnell aufgefunden werden können, falls sie in anderen Zusammenhängen als den vorgeschlagenen verwendet werden sollen.

Ein flexibler Umgang mit den ergänzenden Hinweisen bietet sich häufig an, da in allen behandelten literarischen Werken und Filmen Themen wie Gebärdensprache, Ausgrenzung, Kommunikationsprobleme etc. angesprochen werden und die Autorinnen die Hinweise nicht wiederholen wollten.

Auch die literaturdidaktischen Vorschläge können flexibel eingesetzt werden, wenn z. B. mit älteren Schülerinnen und Schülern Themen wie die oben genannten über verschiedene Texte und Filme hinweg behandelt werden sollen.

Überblick zu den ergänzenden Hinweisen

Unter: 4.2.1 *Freak City*

- Auswirkungen von Höreinschränkungen
- Begriff „taubstumm“
- Gebärdensprache
- Absehen, Lippenlesen
- Kommunikation mit Gehörlosen
- Kommunikationsmodelle
- Normalform des Gesprächs
- Sprache und Gruppe I

Unter: 4.2.2 *Talk talk*

- Prälinguale und postlinguale Taubheit
- Leben und Beschulung Gehörloser in früherer Zeit
- Sprachbegriff bei Lew S. Wygotski
- Denken Gehörloser ohne Sprachbesitz
- Wortschatz bei Höreinschränkungen
- Phonologie, Spür- und Hörbarkeit von Lauten
- Sprache und Gruppe II
- Schallübertragung
- Die fünf Axiome zur Kommunikation von Paul Watzlawick et al.
- Konfliktgespräche

Unter: 5.1.1 Förderung der Wahrnehmung durch inklusive Filmbildung

- Rezeption von Filmen durch Höreingeschränkte

Unter: 5.2.2 *Jenseits der Stille*

- Nonverbale Kommunikation – Blickkontakt, Mimik, Gestik
- Organon-Modell von Karl Bühler/Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun
- Gallaudet-Universität
- Wahrnehmen von Musik durch Höreingeschränkte
- Hören und Gleichgewicht

Unter 5.2.3 *Louisa*

- Kultur der Gehörlosen
- Patronisierende Sprache

Dieses Grundwissen und die ergänzenden Hinweise fließen in den literaturdidaktischen Teilen sowohl in die Beschreibung und Analyse ausgewählter literarischer Texte und Filme als auch in die konkreten Kommunikationssituationen im Unterricht ein, an denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Hörbeeinträchtigungen beteiligt sind.

Mit Bezug auf die linguistischen und sprachdidaktischen Teile wird in den literarischen und filmischen Beispielen untersucht, wie dort Menschen mit Höreinschränkungen dargestellt werden (Selbstbild, allgemeines Verhalten, sprachliches und kommunikatives Verhalten) und wie ihr (soziales) Umfeld (Familie, Freunde, Institutionen) darauf reagiert. Mit Blick auf die in den Kernlehrplänen verankerten Lernbereiche, kooperativen Lehr- und Lernkonzepte und ausgewählten Unterrichtsmethoden finden sich darüber hinaus Überlegungen zur Thematisierung der Texte und Filme im inklusiven Deutschunterricht. Hier werden sowohl didaktische, als auch methodische Fragestellungen eine Rolle spielen und verschiedene Möglichkeiten Literarischen Lernens im Sinne einer inklusiven Literaturdidaktik ausgelotet.

Da audiovisuelle Medien viele Handlungs-, Erfahrungs- und Kommunikationsräume insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Förderbedarf eröffnen, werden auch basale Kenntnisse über technische Möglichkeiten sowie assistive Technologien für Schülerinnen und Schüler mit Höreinschränkungen vermittelt.

Die am Kommunikations- und Bildungsprozess Beteiligten sollen hierdurch befähigt werden, die Situation in inklusiven Klassen genauer wahrzunehmen und (sprach-)förderliche Maßnahmen, etwa in Zusammenarbeit mit Förderschullehrerinnen und Förderschullehrern, zu unterstützen und zu initiieren.

1.2 Inklusion: Schulische Kontexte

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“.⁴ Es darf niemand aufgrund von Behinderung, sozialer oder ethnischer Herkunft, Religion, Geschlecht, Sprache, sexueller Identität und Hautfarbe diskriminiert werden. Die Vielfalt von Gruppen und Individuen spiegelt sich in der aktuellen Schullandschaft wider. Die Lerngruppen sind, unter anderem bedingt durch die oben genannten Faktoren, meist heterogen zusammengesetzt. Alle Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Einschränkungen – haben durch den Startschuss für die „inklusive Schule“ einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der Regelschule und auf individuelle Förderung, die ihr eigenes Leistungsvermögen berücksichtigt. Generell sollte die Ausbildung fachlicher und sozialer Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler im Fokus stehen. Dem muss erstens auf bildungspolitischer Seite durch eine Erweiterung der Ressourcen Rechnung getragen werden. Zweitens müssen Institutionen wie Kindergärten, Schulen, Universitäten und andere Ausbildungsstätten stärker kooperieren. Derzeit wird das Thema Inklusion in der Fachdidaktik Deutsch vielfach diskutiert.⁵ Die vorliegende Darstellung will einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten und auf der Grundlage von Kenntnissen über Höreinschränkungen konkrete Ideen und Impulse für den Unterricht vermitteln, an denen es nach wie vor insbesondere für die Sekundarstufen mangelt. Wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klassengemeinschaft mit Regelschülerinnen und -schülern unterrichtet werden sollen, müssen praktikable Konzepte und Modelle entwickelt werden, die Lehrerinnen und Lehrern, aber auch den Eltern die gemeinsame Arbeit erleichtern.

Verbindungen von Literatur- und Sprachunterricht werden in der Schulpraxis selten hergestellt, stattdessen werden beide Bereiche in „Epochen“ thematisiert. Dabei stellt eine Verflechtung in den Augen der Verfasserinnen – nach dem vorliegenden ersten Versuch – ein vielversprechendes Projekt dar. Sie könnte den oft abstrakt wahrgenommenen Sprachthemen durch die Spiegelung sprachlicher Phänomene in der Literatur mehr Lebensnähe verleihen. Literarische Texte oder Filme könnten dagegen durch sprachbezogene Hinweise transparenter und für den Unterricht anschaulicher werden. So könnten sich die oft sehr genauen Recherchen, die den literarischen und filmischen Darstellungen häufig zugrunde liegen, offenbaren und die im literarischen Text angesprochene Sachebene kann durch sprachanalytische Aspekte systematisiert und vertieft werden.

4 <http://www.menschenrechtserklaerung.de/> [29.03.2017]

5 Vgl. hierzu u. a.: Johannes Hennies/Michael Ritter (2014) (Hrsg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett; Jürgen Baurmann/Astrid Müller: *Gemeinsam lernen*, a. a. O. S. 4–11; Daniela Frickel/Andre Kagelmann (2016) (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. Main u. a.: Peter Lang; Anja Pompe (2016) (Hrsg.): *Deutsch inklusiv*. Baltmannsweiler: Schneider.

Wie bereits von einigen Schulen praktiziert,⁶ sollte das gemeinsame Lernen als Chance in den Blick genommen und erprobte Lehr- und Lernwege in Hinblick auf Heterogenität, Vielfalt und Inklusion genutzt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass „Lehrende ihre Aufmerksamkeit für das, was bedeutsam an Lernenden ist, sensibilisieren und insofern erweitern, als sie auf das eigentlich Unteilbare, die Individualität, umstellen“.⁷ Dies kann vor allem durch konkrete Angebote für den unterrichtlichen Kontext erfolgen, um die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Reflektiert werden sollte auch die Frage, ob und inwieweit es sinnvoll ist, Beeinträchtigungen, von denen teilnehmende Schülerinnen und Schüler betroffen sind, zu thematisieren oder ob andere Behinderungen im Unterricht besprochen werden und der Transfer den Schülerinnen und Schülern überlassen wird. Andererseits könnte in Klassen, die von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen besucht werden, die Behandlung nur einer Form der Behinderung als Benachteiligung verstanden werden.

In bestimmten Zusammenhängen könnte es sich als zweckmäßig erweisen, nicht einzelne Behinderungen, sondern Einschränkungen in bestimmten Leistungen etwa die Schriftsprachbeherrschung, das Sprechen, alternative Kommunikationssysteme wie die Gebärdensprache oder die Blindenschrift in den Vordergrund zu rücken, um so Behinderungen weniger gruppenbezogen zu thematisieren.

Diese Fragen sind komplex und sollten, solange kaum diesbezügliche Unterrichtserfahrungen bestehen, unter Berücksichtigung der Zusammensetzung und Motivation einer konkreten Schülergruppe beantwortet werden.

Die Förderung der Fähigkeiten *Hören*, *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben* ist Aufgabe aller Schulfächer. Dem Deutschunterricht kommt jedoch eine besondere Stellung zu, da Sprache hier nicht nur als Medium, sondern auch als System in den Blick genommen wird. In Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigungen hat die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten besondere Bedeutung, da auf Probleme mit sprachlichen Leistungen intensiver eingegangen werden muss. Auch zeigt sich, dass viele linguistische Gegenstände des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I und II (z. B. Kommunikationsmodelle und Sprachformen) in Zusammenhang mit Höreinschränkungen auf eine Weise thematisiert werden können, die für alle Beteiligten lebenspraktische Bezüge herstellt und den linguistischen Stoffen einen hohen Motivationswert verleihen kann.

6 Vgl. etwa die David-Ludwig-Bloch-Schule in Essen – Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (http://www.david-ludwig-bloch-schule.lvr.de/de/nav_main/startseite.html) [15.07.2017] und die Gesamtschule Nettetal (http://www.ge-nettetal.de/upload/dateien/schule/konzepte/Nettetal_Inklusion_Konzept_2011.pdf) [15.07.2017]

7 Anja Pompe (2016): Deutsch inklusiv, a. a. O. S. 10.

Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben bei Höreinschränkungen

Das *Hören* von Sprache ist eine wesentliche Quelle für den Erwerb aller sprachlichen Fähigkeiten. Über Hören wird das Sprachsystem (Aussprache, Wortschatz und Grammatik) im frühkindlichen Alter auf natürlichem Weg aufgebaut. Dabei ist Hören von Anfang an auch Mittel der Welterschließung und des Literarischen Lernens. Das Vorlesen, das Singen von Liedern, das Sprechen von Reimen und das Rezipieren von Hörspielen und -büchern gehört zu den ersten Erfahrungen literarischer Sozialisation. Die Schule hat daher den Auftrag, das Hören zu unterstützen und diese Fähigkeit nach Möglichkeit auszubauen. (Näheres hierzu in Kap. 2)

Das *Sprechen* Höreingeschränkter weist oftmals eine besondere Artikulation auf und kann von Wortschatz- und Grammatikeinschränkungen gekennzeichnet sein. Solche Auffälligkeiten können sich zunächst als beeinträchtigend erweisen, spricht die höreingeschränkte Person jedoch häufig in der Klasse, tritt eine Gewöhnung ein, die einerseits unrichtige Implikationen tilgt und andererseits ein besseres Verstehen ermöglicht. (Zum Sprechen Höreingeschränkter finden sich zahlreiche Beispiele in den später besprochenen Texten und Filmen.)

Für Höreingeschränkte ist demnach eine besondere Förderung der mündlichen Kommunikation und ihrer Begleiter wie Blickkontakt, Lippenlesen und Gesten und/oder Verständigung in der Gebärdensprache von besonderer Bedeutung.

Aus *Lesen* ergibt sich eine Erweiterung des Wortschatzes, aber auch in erheblicher Weise des Weltwissens. *Lesen* und *Schreiben* festigen die Grammatik und führen zu einer Aneignung des schriftsprachlichen Stils. Da Hören auch zum *Schriftspracherwerb* beiträgt, sind für Höreingeschränkte auch hier oft besondere Bedingungen gegeben. Schreiben zu lernen bedeutet zunächst, sich auf die Lautseite zu konzentrieren und akustische Gebilde zu analysieren (Wörter in Silben und Silben in Einzellaute zu zerlegen). Beim Lesen werden visuelle Eindrücke (Buchstaben) zusammgeführt (zu Silben und Wörtern). Von der Inhaltsseite wird dabei zeitweilig abgesehen. Lässt die Höreinschränkung diesen Weg zu, kann der Schriftspracherwerb zu einer Präzisierung des Hörens beitragen, meist ist dieses Vorgehen aber nur bedingt möglich und der Erwerb der Schriftsprache erfordert ergänzende oder andere Methoden. Liegen Hörbeeinträchtigungen vor, die den Aufbau des verbalen Sprachsystems stark beeinträchtigen, stehen Lesen- und Schreibenlernen unter erschwerten Bedingungen.

„Eine Hörstörung ist dann als sprachrelevant anzusehen, wenn ein beidseitiger Hörverlust (>25dB auf dem besser hörenden Ohr) im Hauptsprachbereich (zwischen 500 und 4000 Hz) länger als 3 Monate bzw. permanent besteht. Schulkinder zeigen bereits bei einer geringgradigen Schwerhörigkeit deutlich Schwierigkeiten in der Lautunterscheidung, einer Basisvoraussetzung für den Lese- und Rechtschreibprozess, die unbedingt rehabilitiert werden muss.“⁸

8 Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (2015) (Hrsg.): Evidenz- und konsensbasierte Leitlinie AWMF-Registernummer

Auch Gehörlose, die ausschließlich oder vornehmlich in der Gebärdensprache kommunizieren, können Schreiben und Lesen lernen. Zu bestimmten Gebärden, Zeichnungen oder Objekten lernen sie die zugehörigen Schriftbilder, die ihnen als Ganzwörter präsentiert werden (Ganzheitsmethode). Auch ein Frühbeginn des Schriftspracherwerbs wird empfohlen: „Ein früher intensiver Einsatz der Schriftsprache ab 2½ Jahren führt nach van Uden (1983, 58) vier Jahre später zu einem Lese-Wortschatz von 600–1000 (!) und einem Schreib-Wortschatz von 60–100 Wörtern (...).“⁹

Gehörlose werden durch den Kontakt mit Schrift auch an die Grammatik der deutschen Sprache herangeführt. Da die Grammatik der Gebärdensprache anders aufgebaut ist, bedeutet dies einen Aufwand, der dem Erwerb einer Fremdsprache nahekommt und der bei Gehörlosen, anders als bei vielen Höreingeschränkten, mühsam verläuft.¹⁰ Allerdings erweisen sich die grammatischen Strukturen in vielen Fällen als ein Problem, das die Leselust und den Schreiberfolg beeinträchtigt.

Da die weiterführende Sprachaneignung durch Lesen erhebliche Impulse erfährt und das Schreiben eine Kommunikationsform darstellt, auf die nicht verzichtet werden sollte, ist auf diese Fähigkeiten in Regel- und Förderunterricht großer Wert zu legen.

Dies gilt allerdings auch für Hörende mit Schriftspracherwerbsproblemen, die in Gefahr sind, von einer Grundvoraussetzung für eine weiterführende Sprach- und Weltaneignung ausgeschlossen zu bleiben, weshalb schriftliche Kommunikation sowohl in der Literatur- als auch der Sprachdidaktik eine zentrale Rolle spielt.

Kommunikation als Gegenstand des Deutschunterrichts

Das Kapitel 2 zeigt Ausschnitte aus schulischen Kompetenzbeschreibungen, die die Analyse von Kommunikation als einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts ausweisen. Da Systeme immer dann gut verständlich beschrieben werden können, wenn man sie mit anderen Systemen vergleicht, ist die Beschäftigung mit Verständigungssystemen wie dem Lippenlesen, der Gebärdensprache oder der schriftlichen Kommunikation als Ergänzungs- und Ersatzsystem zur mündlichen ein geeigneter Hintergrund, Kommunikationsgewohnheiten zu reflektieren und zu erweitern. Auch die Beschreibung und Reflexion des kommunikativen Umgangs

028–044. Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. Unter: http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/leitlinie_lrs_kjp_langfassung.pdf. S. 17. [28.03.2017]

9 Klaus Günther (2014): Früher Schriftspracherwerb: Missachtete Option in der Früherziehung gehörloser Kinder. Unter: <http://gehoerlosekinder.de/wp-content/uploads/2014/05/G%C3%BCnther.pdf> [29.03.2017]; A. v. Uden (1983): Diagnostic Testing of Deaf Children. Lisse: Swets & Zeitlinger.

10 Vgl.: Klaudia Krammer (2001): Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Unter: <http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/krammer.pdf> [29.03.2017]

mit Konfliktpartnern und sprachlich (vermeintlich) Unterlegenen fügt sich problemlos in die oben genannten Kompetenzbeschreibungen ein.

Kommunikation ist eine wesentliche Bedingung allen Lernens und der interpersonalen Verständigung, auch im schulischen Raum. Literalität wird dabei definiert als eine „kommunikative und soziale Praxis, die sich mit den räumlichen und den medialen Bedingungen, den Konventionen und den individuellen Gestaltungen konturiert und alle schriftbezogenen Handlungen einschließt“.¹¹

Bei der Umsetzung von Inklusion als Bildungsaufgabe sind literatur- und sprachdidaktische sowie linguistische Aspekte gleichermaßen mitzudenken: Förderung von Lesekompetenz, Ausbildung literarästhetischer Urteilskompetenz sowie Technik des Lesens und Schreibens, grammatische Aspekte der Lesefähigkeit, Wortanalyse und Textsortenkenntnis.

Eine Vernetzung der Bereiche, zwischen denen eine Wechselwirkung besteht, erscheint im Kontext von Inklusion vor allem deshalb sinnvoll, da die erfolgreiche Teilnahme an weiterführender Kommunikation für Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen nach wie vor infrage steht, solange sie keine (Sprach-)Förderung erhalten, die die erreichbaren Entwicklungen auslotet. Eine solche Förderung sollte in dem Sinne ganzheitlich sein, dass sie Sprachübung und -erweiterung sowie die Reflexion der besonderen kommunikativen Situation der beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler verbindet. Hörbeeinträchtigte sind häufig in Standardsituationen in der Lage, Unverstandenes auf anderen Wegen zu erschließen (Absehen, Interpretation von Gestik und Mimik, Einsatz von Wissen über die Wort- und Satzgliedstellung im Satz und erwartbaren Gesprächsbeiträgen). Redeteile, die unerwartete Inhalte, lexikalische oder syntaktische Strukturen aufweisen, können dagegen Schwierigkeiten bereiten. Derartige elaborierte Sprachstrukturen und kreative Gestaltungen von Inhalten sind aber für literarische Texte kennzeichnend.

So können

- die Ziele der Sprachübung, die auf die Teilnahme an elaborierten Kommunikationsformen hinauslaufen, mittels geeigneter literarischer Texte unmittelbar umgesetzt werden;
- die in der Sprachübung erarbeiteten Formen durch Anwendung in verschiedenen, auch auf Literatur und deren Analyse bezogenen Kommunikationssituationen gefestigt werden;
- die Reflexionen literarischer Texte den Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen als Motivation zur Teilhabe dienen, da sie ihre besondere Situation als mehr oder weniger adäquat wahrgenommen erleben;
- sich Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigung über ausgewählte mediale Formen (z. B. literarische Texte und Filme) die besonderen Situationen beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler erschließen und so in die Lage versetzt werden, ihr kommunikatives Verhalten zu reflektieren.

11 Andrea Bertschi-Kaufmann/Cornelia Rosebrock (2009): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. München, Weinheim: Juventa. S. 7.

Neben literarischen Texten, die als „Unterrichtsgegenstände zu den Schlüsselmedien des Deutschunterrichts (gehören), die in allen Kompetenz- und Lernbereichen ihren festen Platz haben und anhand derer ganz unterschiedliche Kompetenzen ausgebildet und gefördert werden können“,¹² werden als weitere Medien für die vorliegende Darstellung Filme in den Blick genommen, mit denen die Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht durch die „Sprache des Films“ neue Ausdrucksformen kennenlernen und durch filmbezogene sowie projekt- und ergebnisorientierte Lernformen ihre kooperativen und sozialen Fähigkeiten fördern können.¹³

Verwendung des Werks in Seminaren für Lehramtsstudierende

In der universitären Lehre ist das Werk in mehreren Seminartypen einsetzbar, dabei sind allerdings nur Auszüge, wie z. B. einige der *Ergänzenden Hinweise* für eine Verwendung in den ersten Fachsemestern geeignet. So wäre eine Thematisierung der Hörbarkeit von Lauten in einer Veranstaltung zu Laut und Schrift eine Möglichkeit, eine der Implikationen des Gegenstands für lebenspraktische Zusammenhänge aufzuzeigen.

Welche Begriffe aus fachwissenschaftlichen und didaktischen Seminaren des Grundstudiums vorausgesetzt werden und daher gegebenenfalls vorgeklärt werden müssen, ist im Anhang zu ersehen.

In didaktischen Seminaren des Hauptstudiums können die vorgelegten Unterrichtsvorschläge als Grundlage und Ausgang vertiefender Recherchen und Diskussionen dienen. Hierzu kann auch das Literaturverzeichnis genutzt werden. Besonders geeignet ist die vorliegende Darstellung für Seminare, in denen linguistische, sprach- und literaturdidaktische Aspekte verknüpft werden. Solche Seminare können in der Regel im Masterstudium in „Freien Modulen“ oder Modulen zu aktuellen Entwicklungen platziert werden. Hierbei sollte Teamteaching einer literaturdidaktisch und einer linguistisch-/sprachdidaktisch orientierten Lehrkraft praktiziert werden. Welchem Bereich die Leistung der Studierenden (z. B. in Form von Credit Points – ECTS) zugerechnet wird, kann von der Ausrichtung der studentischen Leistungen abhängig gemacht werden.

Auch ein Einsatz in ausschließlich literaturdidaktischen Seminaren ist möglich. Die in der Darstellung berührten Themen des Literaturunterrichts können an den vorgeschlagenen Texten linear abgearbeitet werden. Ein weiterer Angang wäre, zu ausgewählten Themen, z. B. Grundbegriffen der Literatur- und Filmanalyse wie etwa der Erzählperspektive, über mehrere Werke hinweg Beispiele zu suchen und

12 Tilman von Brand (2015): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 4. aktual. u. erw. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 167.

13 Vgl. hierzu: Praxisleitfaden Inklusion und Film. Methoden, Tipps und Informationen für eine inklusive Filmbildung (2014). Hrsg. von Vision Kino – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz (www.visionkino.de). S. 8.

die hierzu unterbreiteten unterrichtlichen Umsetzungen und deren weiteres didaktisches Potential zu diskutieren. In diesem Fall sind die linguistisch orientierten *Ergänzenden Hinweise* Hintergrundinformationen, die einen vertieften und vernetzenden Zugriff der Studierenden auf die vorgeschlagenen oder auch weitere literarische/filmische Werke ermöglichen.

In sprachdidaktischen Seminaren können die angesprochenen Themen des Sprachunterrichts, wie Gesprächsanalyse in den Zusammenhang einer allgemeinen Thematisierung von Höreinschränkungen eingebunden oder in Auszügen als Vertiefung einer konventionellen Thematisierung herangezogen werden.

Verwendung des Werks bei Unterrichtsvorbereitungen

Da viele Themen des Literatur- und des Sprachunterrichts gemeinsame Gegenstände haben, etwa Textsorten, Sprech- und Schreibstile, Verknüpfungen von Sprache und Denken etc., ist eine beide Aspekte verbindende Arbeitsweise in verschiedener Hinsicht von Vorteil. Die literarische Betrachtung kann die Analysekriterien der Sprachbetrachtung nutzen, der Sprachunterricht gewinnt an Anschaulichkeit, Vielfalt und Bezug zur Lebenswelt, weit über die oft zentral gestellten Fragen der Korrektheit eigenen sprachlichen Handelns hinaus.

Neben den eingehend besprochenen Texten/Filmen und den zugeordneten Vorschlägen für den Unterricht enthält das Werk in den unter diesem Gesichtspunkt konzipierten Teilen des Anhangs Texte und Fundstellen, die Grundlage weiterer Erarbeitungen sein können.

2. Umgang mit Hörbeeinträchtigungen im Unterricht

2.1 Kompetenzen und Lernbereiche im inklusiven Deutschunterricht

Eine Vielzahl von Veröffentlichungen zur integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Höreinschränkungen ist sich darin einig, dass deren Unterstützung auf mehreren Ebenen erfolgen sollte:

- auf der Verwendung technischer Hilfsmittel
- den Kenntnissen der Lehrerinnen und Lehrer und der weiteren Unterstützterkreise über Schülerinnen und Schüler mit Höreinschränkungen
- der angepassten Verhaltensweise aller Beteiligten

Es wird angemahnt, Mitschülerinnen und Mitschüler sachdienlich zu informieren. So nennen etwa Tilly Truckenbrodt und Annette Leonhardt die „Sensibilisierung durch Lehrer und Mobilen Dienst, Rücksichtnahme, gegebenenfalls sogar Hilfestellung (Banknachbar, Einhalten von Gesprächsdisziplin und Nutzen der Übertragungsanlage)“.¹⁴ Der Mobile Dienst ist Bestandteil von Förderschulen. Bundesweit gibt es verschiedene Bezeichnungen (Mobiler Dienst, Ambulanter Dienst, Mobiler Sonderpädagogischer Dienst oder Mobile Reserve).¹⁵ Er kann Förderschullehrkräfte aus nahegelegenen Förderschulen, die die wohnortnahe schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern beratend unterstützen, zur Verfügung stellen. Zu den Angeboten gehören:

- „Information der Mitschülerinnen und Mitschüler
- Beratung zur Akustik des Klassenraumes und zur Verwendung der technischen Hilfsmittel
- Beratung zu Art und Umfang der Hörschädigung und zu Prinzipien der Kommunikation
- Beratung und Unterstützung in Bezug auf didaktische, methodische, unterrichtsorganisatorische und soziale Aspekte
- Beratung zur Gewährung und Umsetzung des Nachteilsausgleichs“.¹⁶

Bei Einsatz einer Übertragungsanlage wird Gesprochenes¹⁷ aufgenommen und an die Hörhilfe des Höreingeschränkten gesendet, die Aufnahme station kann bei der Lehrerin oder dem Lehrer verbleiben oder weitergereicht werden.

14 Tilly Truckenbrodt/Annette Leonhardt (2016): Schüler mit Hörschädigungen im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. 2., durchges. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt. S. 36.

15 Vgl. ebd. S. 76.

16 <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/paedagogische-psychologische-unterstuetzung/mobile-dienste/hoeren> [27.04.2017]

17 Vgl. <http://www.schwerhoerigen-netz.de/MAIN/ratg.asp?inhalt=HOERGERAETE/HILFSMITTEL/hilfsmittel-rl> [27.04.2017]

Die didaktischen und methodischen Wege, wie ein kompetenter Umgang der hörenden und eingeschränkt hörenden Schülerinnen und Schüler miteinander entwickelt werden kann, sind erst im Entstehen. Die vorliegende Veröffentlichung will hierzu einen Beitrag leisten. Viele der hier entwickelten Vorschläge für die Unterrichtspraxis sind entsprechend so ausgerichtet, dass sie in nicht-inklusiven Klassen Einsatz finden können und in inklusiven, die von Schülerinnen und Schülern mit Höreinschränkungen oder mit anderen Behinderungen besucht werden.

Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich hier einige Fragen, etwa, ob die durch die Inklusion bedingten Kompetenzen mit den im Lehrplan geforderten in Einklang zu bringen sind und wie ihre Umsetzung erfolgen kann.

Um eine Antwort auf diese Fragen zu finden, ist ein Blick in die Curricula angebracht, die die konkreten Unterrichtsinhalte weitgehend bestimmen. Im Folgenden werden die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz näher betrachtet, da sie die Basis aller anderen Lehrpläne darstellen.

Tatsächlich werden in den Bildungsstandards viele Kompetenzbereiche ausgewiesen, deren Erarbeitung anhand einer Thematisierung von Höreinschränkungen erfolgen kann. Dies ist in den Kompetenzbereichen *Interpersonale Kommunikation*, *Sprachreflexion*, *Literarisches Lernen*, *Ästhetische Bildung* und *Medien* in besonderer Weise der Fall.

2.2 Kompetenzbereich interpersonale Kommunikation

Sprechen, Zuhören, Körpersprache

Im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* kommt es vor allem darauf an, praktische kommunikative Kompetenzen auszubilden, zu reflektieren und zu fördern. Besonders bei Schülerinnen und Schülern mit Höreinschränkungen sind in Bezug auf Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, um das Hörverstehen der Betroffenen zu sichern. Neben räumlichen Maßnahmen, die eine verbesserte Akustik ermöglichen, wie etwa störschallfreie Räume, ist auch an gute Beleuchtung in bestenfalls kleineren Klassen(-gruppen) und an eine geeignete Sitzordnung zu denken. Auch sind unterschiedliche Hörhilfen einzubeziehen (etwa Übertragungs-/Mikroportkommunikationsanlage, Hörgeräte, Sprechhilfen/Talker; vgl. Kap. 5.1.3). Die Lehrkräfte sollten darauf achten, dass die Mikroportanlagen auch tatsächlich sowohl von Lehrkraft zu Lehrkraft bei wechselndem Fachunterricht als auch innerhalb der Klasse weitergereicht werden, etwa in Diskussionen in der Schülergruppe. Bei starker Höreinschränkung ist auch die Unterstützung von Gebärdendolmetschern und -dolmetscherinnen denkbar, damit im Bedarfsfall sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache kommuniziert werden kann. Dabei muss allerdings überprüft und mit der jeweiligen Lehrkraft abgesprochen werden, wann und in welcher Form der Einsatz zielführend ist, da Gebärdendolmetscher und -dolmetscherinnen einerseits zumeist keine pädagogische Ausbildung haben und andererseits in manchen Situationen die sprachliche Übersetzung wenig nutzt,

wenn aufgrund von fehlendem Hintergrund- und Allgemeinwissen Inhalte nicht verstanden werden (vgl. Kap. 3).

Die Rheinische Förderschule Essen führt als primäres Ziel für die Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher an, dass diese je nach ihren individuellen Möglichkeiten durch den Unterricht „ihren Fähigkeiten entsprechend die Deutsche Schriftsprache erlernen und auch zur lautsprachlichen Kommunikation gelangen [sollen], damit ihnen eine selbstständige Kommunikation außerhalb der Schule möglich ist. Insgesamt wird unsere Kommunikation durch intensiven Einsatz von Mimik und Gestik gesichert und erleichtert“.¹⁸ Hier wird bereits auf den Aspekt der nonverbalen Kommunikation hingewiesen, der im Kontext von interpersonaler Kommunikation von großer Bedeutung ist.

Um hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht zu integrieren, bieten sich zunächst vor allem kooperierende Lernformen an (vgl. Kap. 4.1.1), bei denen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen, z. B. durch das Mitschreiben von Informationen, die dann weitergereicht werden können, oder durch die Möglichkeit, bei dem Partner/der Partnerin Unverstandenes nachzufragen. Zudem sollte von Seiten der Lehrkraft darauf geachtet werden, Inhalte des Unterrichts nicht nur verbal zu kommunizieren, sondern auch zu visualisieren bzw. zu verschriftlichen (z. B. auf der Tafel, dem Whiteboard, dem Overheadprojektor oder mittels einer Power Point Präsentation), um den Unterrichtsverlauf über einen weiteren Lernkanal für alle Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar zu machen. Auch sollte im Unterricht regelmäßig auf texterklärendes Bildmaterial zurückgegriffen werden. Die Lehrkraft sollte deutlich artikuliert sprechen und ihre Äußerungen durch Gestik, Mimik und Blickkontakt unterstützen.¹⁹ Eine adäquate Gesprächsführung kann gewährleistet werden, indem z. B. Beiträge wieder aufgegriffen bzw. wiederholt, Fachbegriffe erläutert oder visualisiert, Gesprächsbeiträge strukturiert oder Arbeitsschritte innerhalb eines Gesprächs zusammengefasst werden. Abschließend ist es angebracht, die verschiedenen Phasen des Unterrichts(-gesprächs) miteinander zu vernetzen und die Ergebnisse festzuhalten.²⁰

Gerhard Rupp spricht vom „körpernahen Erleben“ als Leitbegriff für den Arbeitsbereich Körpersprache: „Formen der Beeinträchtigung sollten ausgeglichen werden, besondere Fähigkeiten gestärkt werden, um eine optimale Verarbeitung und Produktion vokaler und nonvokaler körpersprachlicher Zeichen zu gewährleisten“.²¹ Im Unterricht sollten die „Sprachzeichen des Körpers“ – Mimik, Blickkontakt, Gestik,

18 http://www.david-ludwig-bloch-schule.lvr.de/de/nav_main/wir_ueber_uns_1/kommunikationen/kommunikationsformen.html [15.02.2017]

19 Vgl. Barbara Litterst (2011): Die Bedeutung der Lehrersprache im Unterricht für hörgeschädigte bzw. sprachbehinderte Schüler. In: Hörgeschädigtenpädagogik, Band 6, Jahrgang 65. S. 242.

20 Vgl. Markus Stecher (2010): Grafisches Strukturieren im Kontext Kooperativen Lernens. In: Hörgeschädigtenpädagogik, Band 1, Jahrgang 64. S. 128 f.

21 Gerhard Rupp (2016): Der inklusive Blick auf das Lernen von Sprache, Literatur und den Umgang mit Medien – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die Deutschdidaktik.