

Sicherung von Sprach- und Textverständnis

Kapitelübersicht

- > Definition
- > Relevanz für die Zielgruppe
- > Wissenschaftliche Grundlagen
- > Prinzipien und Maßnahmen
- > Literatur und Links
- > Praxisbeispiele

Definition

Sprachverständnis oder Sprachverstehen sind oftmals synonym verwendete Begriffe, die die „höheren Verarbeitungsprozesse“ beschreiben, die zu einer Sinn- oder Bedeutungsentnahme führen (Glück & Röder 2016, 657). Mit Sprache kann in diesem Zusammenhang sowohl die Deutsche Lautsprache und Schriftsprache gemeint sein als auch die Deutsche Gebärdensprache (DGS). Die Sicherung des Sprach- und Textverstehens ist eine der zentralen Aufgaben der Hörbehindertenpädagogik.

Relevanz für die Zielgruppe

Ein großer Anteil von Schüler*innen mit einer Hörbehinderung zeigt Einschränkungen in der Sprach- und Kommunikationsentwicklung, die von selektiven Verzögerungen bis hin zu nachhaltigen Störungen reichen können. Diese können alle zugänglichen Sprachen und Kommunikationssysteme betreffen, auch wenn die Gründe für Schwierigkeiten im Erwerb der Laut-, Schrift- und Gebärdensprache teilweise unterschiedlich gelagert sind. In der Konsequenz sind Schüler*innen mit einer Hörbehinderung, häufiger als Gleichaltrige ohne Hörbehinderung, im Sprachverständnis eingeschränkt und verfügen auch über weniger Möglichkeiten, fehlendes Verständnis auszugleichen. Da Sprach- und Textverstehen zentrale Voraussetzungen für erfolgreiche schulische Lernprozesse sind, stellt deren Absicherung eine der Hauptaufgaben des Faches dar.

Wissenschaftliche Grundlagen

Sprach- und Textverstehen hängen von den sprachlichen Kompetenzen und von den kommunikativen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Lernsituation ab.



Die sprachliche Kompetenz von Kindern mit einer Hörbehinderung in der Lautsprache kann je nach individuellen Voraussetzungen (z. B. Hörstatus, Art und Zeitpunkt der technischen Versorgung, Art der sprachlichen Sozialisation) sehr unterschiedlich sein; zudem zeigt sich auch bei vergleichbaren Voraussetzungen eine große Bandbreite von Kompetenzen (Hennies 2014). Trotz der Verbesserungen in der Diagnostik und technischen Versorgung zeigt ein großer Anteil der Kinder, die mit einem hochgradigen Hörverlust und Gehörlosigkeit geboren werden und ein relevanter Anteil der Kinder mit einer mittel- bis hochgradigen Schwerhörigkeit Verzögerungen bis Störungen im Spracherwerb, die entweder selektiv einzelnen Bereiche (Phonetik/ Phonologie, Lexikon/Semantik, Morphologie/Syntax und Pragmatik/Kommunikation) oder den gesamten Erwerb der Lautsprache betreffen können (Szagun 2010, Mayer & Trezek 2018, Penke et al. 2016). Entscheidend ist dabei, dass es eine sehr große Variabilität in den Ergebnissen gibt, so dass eine Aussage über die sprachliche Kompetenz eines individuellen Kindes nur nach einer spezifischen Diagnostik eine Aussage getroffen werden kann.

In Hinblick auf die Kompetenz in der Schriftsprache zeigen Schüler*innen mit einer Hörbehinderung (Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit) in zahlreichen Studien Lernstandsunterschiede zu gleichaltrigen Kindern ohne Hörbehinderung (Schäfer 2005, Dammeyer & Marschark 2016, Becker 2010), wobei dieser Bereich der Kompetenzentwicklung deutlich weniger von den diagnostischen und technischen Fortschritten der letzten 30 Jahre profitiert hat als andere schulische Lernfelder (Qi & Mitchell 2012). Der einflussreichste Faktor im Erwerb der Schriftsprache bei Kindern mit einer Hörbehinderung ist die Kompetenz in der Erstsprache, die sowohl eine Laut- als auch eine Gebärdensprache sein kann (Mayberry et al. 2011). Eine hohe Lautsprachkompetenz und eine hohe Gebärdensprachkompetenz haben daher gleichsam positiven Einfluss auf den Schriftspracherwerb (Rezeption und Produktion) (Albertini & Schley 2011). Daneben nehmen auch weitere Einflussfaktoren eine wichtige Rolle für das Lese- und Textverständnis ein, wie z. B. die grammatische Kompetenz, Gedächtnisprozesse, Inferenzbildung, Diskursfähigkeit, metakognitive Strategien und individuelle Motivation (Klicpera 2007).

Im Bereich des Textverständnisses zeigen Studien, dass Kinder mit Hörbehinderung unbekannte oder Pseudowörter häufig langsamer erlesen als Kinder ohne Hörbehinderung, da ihnen die Automatisierung im Leseprozess (d. h. die Verknüpfung von Graphem zu Phonem und der schnelle Abruf aus dem semantischen Gedächtnis) schwerer fällt (Nielsen & Luetke-Stahlman 2002). Beim Erlesen von Texten entgehen ihnen außerdem häufiger Details, da sie ihre Konzentration eher auf den Gesamtrahmen der Geschichte richten (Burkholder & Pisoni 2003).

Die Kompetenzen in der Gebärdensprache hängen wiederum davon ab, in welchem Alter Kinder mit einer Hörbehinderung einen Zugang zu einem qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden Gebärdensprachinput erhalten, denen ihnen ihre Eltern ohne Hörbehinderung nicht alleine ermöglichen können (Hennies et al. 2016). Viele Menschen, die DGS als Primärsprache verwenden, erwerben diese Sprache nicht innerhalb der ersten drei bis vier Lebensjahre, in der ein Erstspracherwerb möglich ist. Deswegen gibt es auch in den Sprachkompetenzen in DGS eine große Variabilität, so dass das Sprachverstehen in Gebärdensprache in Klassen mit gebärdensprachlichen Kindern ebenfalls abgesichert werden muss.



Sprachverstehen insbesondere in der Lautsprache hängt zudem von einer guten Hörqualität (Bogner 2017) ab, zu der gute akustische Rahmenbedingungen sowie die Nutzung von Hörtechnik und Zusatztechnik entscheidend beitragen.

Prinzipien und Maßnahmen

Zu den didaktischen Maßnahmen, die zur Verstehenssicherung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation beitragen sollen, gehören im Allgemeinen (Pospischill 2018):

- Kommunikation sichern
- Lehrer*innensprache optimieren
- Veranschaulichen
- Visualisieren
- Strukturieren
- Differenzieren
- Wissensrahmen herstellen.

Dies betrifft neben der Textproduktion auch das Leseverständnis von Texten, so dass schriftliche Repräsentation bzw. Visualisierung von schulischen Aufgabenstellungen zwar hilfreich, aber nicht ausreichend ist, um Verständnis zu sichern. Zusätzlich können daher Piktogramme oder Symbole genutzt werden, um z. B. Arbeitsanweisungen, Handlungsabfolgen oder Rollen-, Gruppen- und Raumzuteilungen zu visualisieren (Stecher & Rauner 2019). Auf diese Weise wird bei den Kindern der auditive Kanal entlastet (Pospischill 2019).

Die Lehrer*innensprache kann optimiert werden durch inhaltliche Vereinfachung, z. B. durch Nutzung kurzer Sätze mit geringer Komplexität, klare Artikulation, bewusster Einsatz von Sprechpausen und die Betonung zentraler Begriffe (Stecher & Rauner 2019, Pospischill 2018). Außerdem kann die Verwendung von kindgerichteter Sprache (KGS) (Meyer et al. 2011), die sich u. a. durch veränderte Prosodie, eine leicht erhöhte Tonlage, angepasste Wortwahl und Wortwiederholung kennzeichnet, dazu beitragen, dass bedeutungstragende Sequenzen vom Kind besser extrahiert und verstanden werden können. Die deutliche Verlangsamung des Sprechens, eine übertriebene Erhöhung der Sprechlautstärke und Überartikulation sind allerdings zu vermeiden, da hier das Sprechsignal stark entstellt wird und letztendlich schlechter zu verstehen ist (Hoffmann & Schäfer 2020).

Bei lautsprachlich orientierten Kindern mit Hörbehinderung ist die phonologische Entwicklung häufig verzögert (Fritz et al. 2011). Insbesondere die Wahrnehmung silbenfinaler, unbetonter Konsonanten kann für die Kinder herausfordernd sein (Hennies et al. 2012, Bentler et al. 2014), so dass es zu Verwechslungen sehr kleiner bedeutungstragender Unterschiede in Wörtern kommen kann (z. B. ihn – ihm, den – dem). Dies spiegelt sich auch in der Schriftsprache wider. Hinzu kommt, dass Relativsätze, Negationsätze oder Passivkonstruktionen (Krammer 2001, Albertini & Schley 2011) oder Redewendungen und Metaphern (Becker & Jäger 2019) aufgrund ihrer Komplexität schwieriger für die Kinder zu entschlüsseln sind.

Die Basis für die Verständnissicherung auf sprachlicher Ebene ist die Sicherung der Aufmerksamkeit der Schüler*innen, z. B. durch das Herstellen von Blickkontakt vor der Ansprache („Einsammeln“ von



Augenpaaren) (Stecher & Rauner 2019) und die Etablierung einer Gesprächskultur im Klassenverband. Hierbei sollen sich Phasen der Aufmerksamkeit und Phasen der Erholung abwechseln, da die Anstrengungsleistung, die die Kinder erbringen müssen, deutlich höher ist als bei ihren Altersgenossen ohne Hörbehinderung (Pospischill 2018). Für Kinder mit apparativer Hörversorgung ist das Vorhandensein einer Übertragungsanlage für das verbesserte Sprachverstehen essenziell (Bogner 2009). Veränderte Rahmenbedingungen im Unterricht wie z. B. das pädagogische Schallmanagement und die Raumgestaltung, d. h. Gruppentische, geschlossene Sitzkreise und die Förderung einer dialogischen Gesprächskultur tragen dazu bei, bei allen Beteiligten eine Haltung des interessierten Zuhörens zu etablieren (Stecher 2011). Die Fähigkeit des Zuhörens ist nicht zu verwechseln mit der Hörfähigkeit im Allgemeinen und ist eine Kompetenz, die viel Konzentration erfordert (Hagen 2006).

Lehrkräfte können durch ihr nonverbales Verhalten dazu beitragen, Verständnissicherung zu erreichen. Dazu gehört die Sichtbarkeit des Mundbilds, der Blickkontakt sowie der Einsatz von Mimik und begleitenden Gesten (z. B. Zeigegesten) (Truckenbrodt & Leonhardt 2016). Den Kindern sollte außerdem durch offene Fragen die Gelegenheit gegeben werden, bei Unsicherheiten nachzufragen (Pospischill Jahreszahl fehlt). Dies muss ggf. zunächst durch die Vermittlung spezifischer Strategien wie z. B. durch die Wiederholung in eigenen Worten, handlungsbegleitendes Sprechen, das gemeinsame Formulieren von Rückfragen und die Rückversicherung durch die Lehrkraft von den Kindern erlernt werden und sollte stets lobend verstärkt werden (Stecher & Rauner 2019).

Um Texte zu verstehen, ist nicht nur der konkrete Inhalt wichtig, sondern auch die Verknüpfung mit Bekanntem, also der Rückbezug auf das individuelle Vor- und Weltwissen (Oakhill & Cain 2000, Pospischill 2018). Um dies zu fördern, müssen viele Kinder mit Hörbehinderung spezifisch dazu aktiviert und ermuntert werden, einen Bezug zum Gelesenen zu ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen und den Inhalt der Geschichte z. B. auf neue Kontexte zu übertragen. Maßnahmen der Textoptimierung durch die Lehrkraft tragen dazu bei, dass Kinder mit Hörbehinderung das Geschriebene besser erschließen können. Dazu gehören ggf. inhaltliche Vereinfachungen auf Wort- und Satzebene, die Unterstützung durch Piktogramme und die visuelle Aufgliederung in Sinnabschnitte (Stecher & Rauner 2019).



In der folgenden Übersicht finden Sie Maßnahmen, die Sie zur Förderung des Sprach- und Textverständnisses einsetzen können:

Sicherung von Sprach- und Textverständnis	
1.	Sichern Sie die Aufmerksamkeit der Schüler*innen. Sorgen Sie dazu für Ruhe im Raum, stellen Sie Blickkontakt her, wenden Sie sich den Schüler*innen zu und warten Sie auch auf die Zuwendung durch die Schüler*innen.
2.	Vereinfachen Sie sprachliche Anforderungen (z. B. im Hinblick auf Wortschatz, Grammatik, ...) angemessen.
3.	Setzen Sie handlungsbegleitendes Sprechen ein.
4.	Nutzen Sie verschiedene Formen der Visualisierung (z. B. Gegenstände, Bilder, Illustrationen).
5.	Lassen Sie verbale/schriftliche Arbeitsaufträge (wenn möglich mit Hilfe visueller Abrufhilfen) von Ihren Schüler*innen in eigenen Worten wiederholen.
6.	Stellen Sie, vor allem bei Arbeitsaufträgen, gezielt inhaltliche Nachfragen (z. B. „Was ist Dein erster Arbeitsschritt?“).
7.	Loben Sie Ihre Schüler*innen bei Nachfragen spezifisch (z. B. „Toll, da hast du genau nachgefragt!“).
8.	Üben Sie mit Ihren Schüler*innen Strategien zur Verbesserung des Sprach- und Textverständnisses ein.
9.	Stellen Sie einen themenspezifischen Grundwort/-gebärdenschatz zur Verfügung.
10.	Gestalten Sie Arbeitsblätter/Informationspapiere so, dass der (sprachliche) Inhalt durch die äußere Form unterstützt wird (Übersichtlichkeit, Hervorhebungen, Absätze ...).



Literatur und Links

Albertini JA & Schley S (2011) Writing: characteristics, instruction, and assessment. In: Marshark M, Spencer PE (Hrsg.) Oxford handbook of deaf studies, language, and education, 2. Auflage. Oxford University Press, Oxford. S. 123 – 135

Becker C (2010) Lesen und Schreiben Lernen mit einer Hörschädigung. *Unterstützte Kommunikation* 1/10, S. 17 – 21

Becker C & Jäger H (2019) Deutsche Gebärdensprache – Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprache. Narr, Tübingen

Bentler R, Walker E, McCreery R, Arenas RM, Roush P (2014) Nonlinear Frequency Compression in Hearing Aids: Impact on Speech and Language Development. In: *Ear & Hearing* 35 (4), S. 143 – 152

Bogner B (2009) Hörtechnik für Kinder mit Hörschädigung. Ein Beitrag zur Pädagogischen Audiologie. Median, Heidelberg

Bogner B (2017) Hörqualität bei hörgeschädigten Grundschulern an allgemeinen Schulen. Median, Heidelberg

Burkholder RA & Pisoni DB (2003) Speech timing and working memory in profoundly deaf children after cochlear implantation. *J Exp Child Psychol* 85, S. 63 – 88

Dammeyer J & Marschark M (2016) Level of educational attainment among deaf adults who attended bilingual-bicultural programs. *J Deaf Stud Deaf Educ* 21(4), S. 394 – 402

Fritz T, Bekermann A, Lang-Roth R, Streicher B (2011) Phonologische Entwicklung hörgeschädigter Kinder mit Cochlea-Implantat im Höralter von 0 bis 9 Jahren. In: 28. Wissenschaftliche Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie e. V., 2. Dreiländertagung D-A-CH. Düsseldorf, Medical Science GMS Publishing House

Glück H & Röder M (2016) Metzler Lexikon Sprache. J.B. Metzler, Stuttgart

Hennies J (2014) „Laut- und Schriftspracherwerb von gehörlosen und schwerhörigen Kindern“. In: Chilla, Solveig & Stefanie Haberzettl (Hg.): *Mehrsprachigkeit*. Elsevier, München. S. 225 – 237

Hennies J, Hänel-Faulhaber B, Solveig C (2016) „Gebärdenspracherwerb“. In: Domahs, Ulrike & Beate Primus (Hg.): *Handbuch Laut-Gebärde-Buchstabe*. De Gruyter, Berlin/Boston. S. 283 – 301

Hennies J, Penke M, Rothweiler M, Wimmer E, Hess M (2012) Testing the phonemes relevant for German verb morphology in hard-of-hearing children: the FinKon-test. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 37(2), S. 83 – 93

Hoffmann V & Schäfer K (2020) Kindliche Hörstörungen – Diagnostik, Versorgung, Therapie. Springer, Heidelberg



Klicpera D, Schabmann A, Gasteiger-Klicpera B (2007) Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. Reinhardt, Basel

Krammer K (2001) Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt, Bd. 3. Online abrufbar unter <https://core.ac.uk/reader/14515198>

Mayberry RI, del Giudice AA, Lieberman AM (2011) Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: a meta-analysis. J Deaf Stud Deaf Educ 16(2), S. 164 – 188

Meyer S, Jungheim M, Ptok M (2011) Kindgerichtete Sprache – Für den Spracherwerb wirklich nützlich? HNO 59, S. 1129 - 1134

Nielsen DC & Luetke-Stahlman B (2002) Phonological awareness: one key to the reading proficiency of deaf children. Am Ann Deaf 147(3), S. 11 – 19

Oakhill J & Cain K (2000) Children's difficulties in text comprehension: assessing causal issues. J Deaf Stud Deaf Educ 5(1), S. 51 – 59

Penke M, Wimmer E, Hennies J, Hess M, Rothweiler M (2016) Inflectional morphology in German hearing-impaired children. Logopedics Phoniatrics Vocology 41:1, S. 9 – 26

Pospischill M (2018) Verstehen ermöglichen. In: Leonhardt A (Hrsg.) Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Kohlhammer, Stuttgart. S. 158 – 165

Qi S & Mitchell RE (2012) Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: past, present and future. J Deaf Stud Deaf Educ 17(1). S. 1 – 18

Schäfer I (2005) Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Signum, Hamburg

Stecher M (2011) Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Median, Heidelberg

Stecher M & Rauner R (2019) Unterrichtsqualität im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Median, Heidelberg

Szagan G (2010) Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 47:1, S. 8 – 36

Truckenbrodt T & Leonhardt A (2016) Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. 2. Auflage. Reinhardt, München