



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Auditives Sprachverstehen im (Zweit-)Spracherwerb –
Auditive Aufmerksamkeit und die Fähigkeit gezielten
Hin- und Zuhörens als determinierende Dimensionen
sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten“

verfasst von / submitted by

Theresa Valerie Meierhofer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden

Matrikelnummer: **01163610**

Zuname: Meierhofer

Vorname(n): Theresa Valerie

Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817): UA 190 333 347

Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

29.8.2019

Theresa Valerie Meierhofer

Datum

Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung – Argumentationsgang der Arbeit	1
2. Der Gehör-Sinn als auditiver Wahrnehmungsanalysator	5
2.1. Etymologische Annäherung an das Phänomen	5
2.2. Das auditive Wahrnehmungssystem und seine Funktionen	7
2.2.1. Neurophysiologische Grundlagen auditiver Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse..	8
2.2.2. Schallwahrnehmung.....	9
2.2.3. Klassifizierung des Schallereignisses	11
2.2.4. Schallquellenlokalisation	12
3. Konstrukt Sprache	13
3.1. Sprache und ihre funktionellen Aspekte	14
3.2. Die Beziehung zwischen Kognition und Sprache	16
3.2.1. Neurophysiologische Grundlagen der Sprache	16
3.2.2. Mentales Modell – Mentales Lexikon	18
3.2.3. Aspekte frühkindlicher kognitiver Verarbeitungsprozesse von Sprache	19
4. Verknüpfungspunkte zwischen dem Hörprozess, der Sprache und unterschiedlichen Spracherwerbsprozessen	20
4.1. Die Entwicklung der Sprachwahrnehmung und ihre Auswirkung auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten	22
4.2. Einflussfaktoren auf den (Erst-)Spracherwerb	25
4.2.1. Kategorienbildung und Segmentation	26
4.2.2. Die Rolle des sprachlichen Kontextes und der auditiven Aufmerksamkeit.....	28
4.3. Sprachentwicklungsprozesse im Zweitspracherwerb unter Berücksichtigung auditiver Wahrnehmungsprozesse	29
4.3.1. Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	30
5. Die Fähigkeit gezielten Hin- und Zuhörens als Schnittstelle zwischen dem Hörprozess und dem Hör- beziehungweise Sprachverstehensprozess	35
5.1. Wesentliche Differenzierungsschritte in der Unterscheidung zwischen dem Hör- und dem Hin- und Zuhörprozess.....	36
5.2. Das Konstrukt der (auditiven) Aufmerksamkeit als Bewusstseinsressource.....	40
5.3. Gezieltes Hin- und Zuhören als individuelle Wahrnehmungsleistung des psychischen Systems.	43
5.4. Der pädagogische Stellenwert gezielten Hin- und Zuhörens	46
5.4.1. Hin- und zuhörspezifische „Störfelder“ und Herausforderungen innerhalb des schulischen Unterrichtsgeschehen.....	49
5.4.2. Die Relevanz einer gezielten Förderung auditiver Wahrnehmungsprozesse und -leistungen	52
5.4.3. Die Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden und ihr Beitrag zu der Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen innerhalb schulischer Unterrichtspraxis.....	54
6. Auditives Sprachverstehen im (Zweit-)Spracherwerb	56
7. Empirischer Teilbereich	60

7.1.	Methodenbeschreibung: Verfahren der Datenerhebung und -aufbereitung	60
7.2.	Leitfadenorientierte Experten- und Expertinneninterviews	61
7.3.	Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive	63
7.4.	Datenaufbereitung	67
7.5.	Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING	68
7.6.	Kategoriensysteme	70
7.6.1.	Darstellung des Kategoriensystems für die Datenauswertung der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews	70
7.6.2.	Darstellung des Kategoriensystems für die Datenauswertung der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive	71
7.7.	Skizzierung wesentlicher Aspekte der praktischen Durchführung	71
7.8.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung	73
7.8.1.	Kursorische Skizzierung der im Rahmen leitfadenorientierter Experten- und Expertinneninterviews generierten Daten:	73
7.8.2.	Kursorische Skizzierung der im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive generierten Daten:.....	75
7.9.	Dateninterpretation und -diskussion der leitfadenorientierten Experten und Expertinneninterviews	76
7.9.1.	Datenkorpus der Hauptkategorie „Auditive Wahrnehmung“	76
7.9.2.	Datenkorpus der Hauptkategorie „Sicht- und Handlungsweisen der Lehrperson“	81
7.9.3.	Datenkorpus der Hauptkategorie „Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen“	87
7.9.4.	Datenkorpus der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“	93
7.10.	Dateninterpretation und -diskussion der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive	94
7.10.1.	Datenkorpus der Hauptkategorie „Verhaltensweisen der Lehrperson“	94
7.10.2.	Datenkorpus der Hauptkategorie „Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen“	103
7.10.3.	Datenkorpus der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“	107
7.11.	Resümee der Dateninterpretation und -diskussion aller Korpora:	108
8.	Die Konzeption spezifischer Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen	111
8.1.	Gekonntes Hören – ein pädagogischer Aufgabenbereich der Institution Schule.....	114
8.2.	Die Skizzierung konkreter Maßnahmen zugunsten eines erfolgreichen Hin- und Zuhörprozesses	118
8.3.	Die Skizzierung konkreter Maßnahmen zur Förderung des auditiven Sprachverstehens.....	122
8.4.	„Scaffolding“ – Skizzierung einer unterrichtsintegrierten Fördermaßnahme zur Unterstützung spracherwerbsspezifischer Prozesse.....	126
9.	Schlussfolgerung und Ausblick.....	129
10.	Literaturverzeichnis und Quellennachweis.....	132
10.1.	Internetquellen.....	137
11.	Anhang.....	138

11.1.	„Kodierbäume“	138
11.1.1.	“Kodierbaum“ - Kategoriensystem für die Datenauswertung der leitfadengestützten Experten- und Expertinneninterviews	138
11.1.2.	“Kodierbaum“ - Kategoriensystem für die Datenauswertung der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive	139
11.2.	Interviewleitfaden der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews	140
11.3.	Transkript der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews	141
11.3.1.	Transkript des leitfadenorientierten Gruppeninterviews mit den Interviewpartnerinnen (B ₁ -B ₃)	141
11.3.2.	Transkript des ersten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B ₄).....	146
11.3.3.	Transkript des zweiten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B ₅).....	149
11.3.4.	Transkript des dritten Einzelinterviews mit dem Interviewpartner (B ₆)	152
11.4.	Leitfaden der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive.....	154
11.4.1.	Beobachtungsprotokoll der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Deutsch	157
11.4.2.	Beobachtungsprotokoll der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Mathematik	161
11.4.3.	Beobachtungsprotokoll der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Englisch	164
11.5.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung in tabellarischer Form.....	168
11.5.1.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Gruppeninterviews mit den Interviewpartnerinnen (B ₁ -B ₃)	168
11.5.2.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B ₄)	172
11.5.3.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B ₅)	174
11.5.4.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Einzelinterviews mit dem Interviewpartner (B ₆)	177
11.5.5.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Deutsch	180
11.5.6.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Mathematik	185
11.5.7.	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Englisch	191
11.6.	Zusammenfassung/Abstract.....	196

1. Einleitung – Argumentationsgang der Arbeit

Vorliegender Arbeit liegt das Bestreben zugrunde, gezieltes Hin- und Zuhören als spezifische Wahrnehmungsform hervorzuheben und ihren Stellenwert im Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzuzeigen. Die Fähigkeit, einen spezifischen Sprachimpuls gezielt zu erfassen, individuelle Aufmerksamkeitsressourcen bewusst auf diesen zu richten, markiert den Übergang von dem physiologischen Prozess des Hörens zu dem psychologischen, intentional geleiteten Prozess des auditiven Sprachverstehens, der Bedeutungskonstruktion. Anhand einer intensiven Auseinandersetzung mit auditiven Wahrnehmungsvorgängen und -formen, sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene, wird versucht, ihre determinierende Dimension sowohl in sprach- als auch wissenserwerbsspezifischen Prozessen zu verdeutlichen.¹

Formal gliedert sich vorliegende Arbeit in eine ausführliche theoretische Fundierung der Forschungsthematik und in eine empirischen Untersuchung, in der das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis und die innerhalb dieser Bereiche existierende Divergenz näher betrachtet wird.

In dem Bestreben, eine Basis zu schaffen, auf dessen Verständnis der weitere Verlauf vorliegender Arbeit beruht, bedarf es zunächst einer theoretischen Auseinandersetzung in zweierlei Hinsicht. Zum einen mit dem Gehörsinn als auditiven Wahrnehmungsanalysator und zum anderen mit dem Konstrukt der Sprache, zwei äußerst komplexen Gegenstandsbereichen, die es aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten gilt. Das auditive Wahrnehmungssystem basiert auf dem erfolgreichen Zusammenspiel einer Vielzahl anatomischer und physiologischer Faktoren, deren nähere Erläuterung einen ersten Zugang zu vorliegender Forschungsthematik schafft.² Die darauffolgende Auseinandersetzung mit der Sprache als Konstrukt nährt sich sowohl aus neuropsychologischen Erkenntnissen als auch aus der Beschäftigung mit formalen, semantischen und wirkungsorientierten Aspekten, die Sprache als Zeichensystem konstituieren.³

In einem nächsten Schritt werden die zuvor isoliert dargelegten Gegenstandsbereiche in Beziehung zueinander gesetzt, um wesentliche Verknüpfungspunkte zwischen dem auditiven Wahrnehmungsprozess und spracherwerbspezifischen Prozessen näher zu ergründen.

¹ Vgl. Leitner, Barbara: *Hört! Hört!. Wege der Zuhörförderung*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2007. S. 234.

² Vgl. Lindner, Gerhart: *Pädagogische Audiologie*. Ein Lehrbuch zur Hörerziehung. 4. bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Ullstein Mosby GmbH & Co. KG. 1992. S. 104.

³ Vgl. Günther, Herbert: *Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag. 2008. S. 23.

Hierdurch wird es ermöglicht, gezieltes Hin- und Zuhören als zentrale sprachliche Leistung erstmal hervorzuheben, eine Leistung, die nicht nur der sprachlichen Interaktion und Kommunikation dient, sondern nahezu jedem Bereich (zwischen-)menschlicher Existenz.⁴ Im Rahmen der Beschäftigung mit spracherwerbsspezifischen Prozessen liegt ein besonderer Fokus auf Aspekten des Zweitspracherwerbs und auf dem gezielten Herausarbeiten jener Problemfelder, denen insbesondere Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache im inner- und außerschulischen Sprach- und Wissenserwerbes verstärkt begegnen. Folglich sucht vorliegende Arbeit mehrfach aufzuzeigen, dass Zweitspracherwerbsprozesse mithilfe einer gezielten Förderung und Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen bestmöglich zu unterstützen sind, um eine erfolgreiche Sprachbildung zu ermöglichen. Ungeachtet dessen, dürfen Erkenntnisse über den Erstspracherwerb nicht ausgeklammert werden, da dieser die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des Hörverstehens maßgeblich determiniert.⁵

Des Weiteren bedarf es einer theoretischen Auseinandersetzung mit wesentlichen Differenzierungsmerkmalen zwischen dem Hör- und dem Hin- und Zuhörprozess. Hierdurch lässt sich gezieltes Hin- und Zuhören als spezifische auditive Wahrnehmungsleistung des psychischen Systems, als aktive und intentionale Tätigkeiten und als selbstreguliertes Verhalten klar bestimmen. Zusätzlich zu der eingehenden Beschäftigung mit dem gezielten Hin- und Zuhören als subjektiv-selektiver Vorgang, erfolgt eine kursorische Differenzierung der beiden Begrifflichkeiten „hinhören“ und „zuhören“, auch wenn in vorliegender Arbeit stets auf eine gemeinsame Verwendung zurückgegriffen wird, um ihre enge Beziehung zueinander hervorzuheben.⁶ Ebenso bedarf es einer näheren Erläuterung des Konstrukts der (auditiven) Aufmerksamkeit, da es sich hierbei zwar nicht um eine auditive Wahrnehmungsleistung im engeren Sinne handelt, die Fähigkeit, individuelle Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Reiz zu richten jedoch ausschlaggebend ist, damit dieser zum Gegenstand der unmittelbaren Gegenwart des Individuums wird.⁷

⁴ Vgl. Imhof, Margarete: *Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010. S. 22-23.

⁵ Vgl. Eckhardt, Andrea G.: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. 2008. S. 42-43

⁶ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 66-68.

⁷ Vgl. Wessells, Michael G.: *Kognitive Psychologie*. 3. verb. Aufl. München; Basel: Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag München Basel. 1994. S. 90-91

In Hinblick auf die der theoretischen Fundierung vorliegender Untersuchungsthematik folgende empirische Untersuchung wird in einem weiteren Schritt der pädagogische Stellenwert gezielten Hin- und Zuhörens näher erörtert, da der Fähigkeit, akustisch vermittelte Sprachinhalte erfolgreich zu erfassen und zu verarbeiten letztlich eine zentrale Dimension im gesamten schulischen Wissenserwerb zukommt.⁸ In diesem Teilbereich vorliegender Arbeit findet sich ebenso die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, den Hin- und Zuhörprozess maßgeblich beeinflussende Faktoren. Hierdurch lässt sich eine geeignete Grundlage für die anschließende Konzeption differenzierter Fördermaßnahmen und -impulse schaffen.

Der letzte größere Teilbereich der theoretischen Fundierung bildet eine intensive Beschäftigung mit dem auditiven Sprachverstehen als aktiven und konstruktiven Prozess. Es gilt aufzuzeigen, dass erfolgreiches auditives Sprachverstehen auf dem Bestreben und der Intention basiert, den jeweilig spezifischen Sinn einer sprachlichen Äußerung unter Einbezug aller Aspekte zu erschließen. Für das auditive Sprachverstehen wesentliche Prozesse und Fähigkeiten dürfen keineswegs vorausgesetzt werden, sondern bedürfen einer gezielten Förderung.⁹

Die theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse werden anschließend im Rahmen der empirischen Untersuchung um eine praxisorientierte Forschungsperspektive erweitert. Hierfür wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, eine Datenerhebung in Form leitfadenorientierter Experten- und Expertinneninterviews und in Form von Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive. Zu Beginn erfolgt eine eingehende Methodenbeschreibung, in der das Verfahren der Datenerhebung und -aufbereitung umfassen dargestellt wird. Im Rahmen der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews war es von großem Interesse, zu erfahren, ob ein grundlegendes Verständnis des Forschungsgegenstandes auf Seiten der befragten Experten und Expertinnen vorhanden ist. Zusätzlich sollen Erkenntnisse über das Hin- und Zuhörverhalten der Schüler und Schülerinnen und über etwaige Herausforderungen gewonnen werden, die mit dem Schaffen einer hin- und zuhörfreundlichen Arbeitsatmosphäre einhergehen. Komplettiert werden die Informationen durch das Erheben weiterer Beobachtungsdaten, die es ermöglichen, Einblicke in die tatsächliche Unterrichtsrealität zu erlangen. Für die Datenauswertung vorliegender Forschung wurde das Verfahren der

⁸ Vgl. Imhof, Margarete: Zuhören und Instruktion. Empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung. Münster: Waxmann Verlag. 2004. S. 11-12.

⁹ Vgl. Kahlert, Joachim: Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006. S. 324-325.

qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING¹⁰ herangezogen, das ebenfalls kursorisch skizziert wird. Anschließend bedarf es einer Darlegung der für vorliegende Datenauswertung konzipierten Kategoriensysteme. Des Weiteren erfolgt eine Schilderung wesentlicher Rahmenbedingungen der praktischen Durchführung und eine strukturierte Darstellung der Ergebnisse, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden. Für vorliegende Dateninterpretation und -diskussion wurden die Ergebnisse der einzelnen Unterkategorien zusammengetragen, um einen gemeinsamen Datenkorpus in den jeweiligen Hauptkategorien zu gewinnen. Die Dateninterpretation und -diskussion erfolgt stets mit Blick auf bereits zuvor theoretisch erarbeitete Erkenntnisse, da insbesondere der Untersuchung des Spannungsfeldes zwischen Theorie und Praxis ein hoher Stellenwert in vorliegender Arbeit zukommt. Die Konzeption unterschiedlicher Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsprozesse und -leistungen, die im Anschluss an die Dateninterpretation und -diskussion erfolgt, orientiert sich sowohl an theoretisch gewonnen Erkenntnissen als auch an jenen, die aus der empirischen Untersuchung hervorgegangen sind. Ein besonderer Fokus wird hierbei erneut auf Fördermaßnahmen gerichtet, die jenen Schüler und Schülerinnen zugutekommen, die mit den sprachlichen Strukturen der Unterrichtssprache noch nicht ausreichend vertraut sind und vielfältigen Schwierigkeiten im innerschulischen Lern- und Arbeitsprozess begegnen. Die abschließende Konkretisierung pädagogischer Handlungsfelder und die Skizzierung differenzierter Fördermaßnahmen und -impulse ein Zusammenführen aller, in vorliegender Arbeit dargelegten Erkenntnisbereiche.

¹⁰ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 2010.

2. Der Gehör-Sinn als auditiver Wahrnehmungsanalysator

2.1. Etymologische Annäherung an das Phänomen

Wie bereits im Rahmen der kursorischen Einführung dargelegt, bedarf es zu Beginn vorliegender Arbeit einer theoretischen Auseinandersetzung in zweierlei Hinsicht. Zum einen mit dem Gehörsinn als auditiven Wahrnehmungsanalysator und zum anderen mit dem Konstrukt der Sprache, zwei äußerst komplexen Gegenstandsbereichen, deren Darlegung zunächst aus neuropsychologischer Sicht erfolgt. Ersteres, der Gehörsinn, ist von einer Reihe anatomischer und physiologischer Faktoren abhängig und von unterschiedlichen Phänomenen die auditive Wahrnehmung und Verarbeitung betreffend.¹¹

Um den Einstieg in diesen zweifelsfrei komplexen Gegenstandsbereich zu erleichtern, erscheint es zunächst durchaus erstrebenswert, im Rahmen einer ersten Annäherung die Etymologie als Wissenschaft heranzuziehen, da sich hierdurch bereits zahlreiche Erkenntnisse in Bezug auf den Gehörsinn als Phänomen gewinnen lassen. Die Welt erschließt sich dem Menschen aufgrund seiner Sinne, mit ihrer Hilfe lassen sich die Verhältnisse, die ihn umgeben, erfassen, begreifen und durchblicken. Das Wort „Gehörsinn“ offenbart bereits im Rahmen einer ersten Betrachtung, dass es sich hierbei um einen der fünf Sinne handelt, um ein Konstrukt der Wahrnehmung, mit dem es dem Menschen möglich ist, die Vielfalt gegenständlicher Welt zu erfassen und zu konkretisieren. Die erfolgreiche Interaktion zwischen Mensch und Umwelt basiert auf dem Zusammenspiel der Sinnesorgane, sie determinieren die Reaktionen des Menschen auf die unterschiedlichen Erscheinungen und Veränderungen in seiner Umwelt und bedingen seine Erkenntnistätigkeit.¹² Da im weiteren Verlauf vorliegender Arbeit noch vermehrt auf die Bedeutsamkeit, auf die Leistung und die Aufgabenbereiche des auditiven Wahrnehmungssystems eingegangen wird, liegt das Augenmerk zunächst auf der etymologischen Betrachtung des ersten Wortstammes des Kompositums, „Gehör“, beziehungsweise auf dem Bedeutungsumfeld des Wortes „hören“. Zu Beginn gilt auf den Bedeutungsunterschied zwischen dem Wort „hören“ und dem Wort „zuhören“ zu verweisen, dessen nähere Erläuterung im weiteren Verlauf vorliegender Arbeit mehrfach stattfinden wird und auf dessen Verständnis die Relevanz der Arbeit gründet. „Hören“, als physiologisches Phänomen grenzt sich vom „Zuhören“ als physiologischer Akt, als aktiver Prozess, insofern ab, als dass der Mensch innerhalb dieses Prozesses in der Lage ist, mithilfe der Fähigkeit akustische Reize bewusst zu selektieren, Autonomie gegenüber der akustischen Reizflut zu entwickeln.¹³

¹¹ Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 106.

¹² Vgl. ebd. S. 17-19.

¹³ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 11.

Zunächst soll der Fokus auf der etymologischen Betrachtung des Wortes „hören“ liegen. Aus etymologischer Sicht zeichnet sich das Wort „hören“ und seine Bedeutung insbesondere durch die Bedeutungsverwandtschaft zu den Wörtern „gehören“ und „hörig“ und zu ihren Nomen „Hörigkeit“ und „Gehorsamkeit“ aus. Wörter, die bedeutungsinhaltlich „auf etwas hören“ und „einem Rat oder einer Aufforderung nachkommen“ ausdrücken. Im Sinne von „einem Rat oder einer Aufforderung nachkommen“ lässt sich bereits erkennen, dass das Wort „hören“ beziehungsweise die Tätigkeit des „Hörens“ zum Teil von der Existenz einer Interaktion determiniert ist, eine Beziehung, die auch durchaus hierarchisch markiert sein kann.

Aufschlussreich erweist sich ebenfalls die Rückführung des Wortes „hören“ auf seine indogermanische Wurzel „keus“, die nicht nur den Bedeutungsinhalt von „darauf achten, merken“ oder „bemerken“ widerspiegelt, sondern auch für die Tätigkeit eines weiteren Sinnes, dem Sehsinn stand. Die Bedeutung des Begriffes „lauschen“ erfährt im Laufe der Zeit eine interessante Wandlung, so ging mit diesem seit dem Spätmittelalter zunächst die Bedeutung von „Wachsamkeit“ einher und wurde im Sinne eines „aufmerksamen Zuhörens“ verstanden, folglich im Sinne eines bewussten „Aufpassens auf etwas“.¹⁴

Ebenfalls aufschlussreich erweist sich das Rückführen des Wortes „hören“ auf seinen lateinischen Ursprung, da dem Hören hier unter anderem auch eine ästhetische Bedeutung zugeschrieben wurde. „Audire“ als lateinischer Begriff für „hören“ beinhaltet die indogermanische Wurzel „au“ und steht für „sinnlich wahrnehmen, auffassen“. Des Weiteren lässt sich im Rahmen einer etymologischen Annäherung aufzeigen, dass der Hörprozess auch in Zusammenhang mit kognitiven Leistungen steht. Diese Erkenntnis ergibt sich aus der etymologischen Betrachtung des Wortes „taub“, da dieses sowohl im Althochdeutschen, als auch im Mittelhochdeutschen mit der Bedeutung von „stumpf“, „stumpfsinnig“ beziehungsweise „nichts denkend“ einherging.¹⁵ An dieser Stelle gilt zwingend hervorzuheben, dass der Hörprozess zwar zweifelsfrei mit enormen kognitiven Leistungen einhergeht, dessen ungeachtet ist es aus heutiger Sicht jedoch vollkommen verfehlt, das Wort „taub“ mit den Bedeutungen „nichts denkend“, „stumpf“, „stumpfsinnig“ oder gar „dumm“ gleichzusetzen. Diese kursorische Skizzierung der Etymologie des Wortes „hören“ beziehungsweise auch die Betrachtung seines Wortumfeldes diene einer ersten Annäherung an die vorliegende Thematik. Es ließ sich hierdurch bereits erstmals feststellen, dass der Begriff „hören“ und sein Wortumfeld

¹⁴ Vgl. Ackermann, Max: *Hörwörter – etymologisch*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006. S. 60-62.

¹⁵ Vgl. Hagen, Mechthild: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006. S. 40-41.

aus etymologischer Sicht zum Teil eine unzertrennbare Verbindung mit den Begrifflichkeiten „Wahrnehmung“ und „Aufmerksamkeit“ und ihren Bedeutungsnuancen eingeht.¹⁶

2.2. Das auditive Wahrnehmungssystem und seine Funktionen

In dem Bestreben, zentrale Leistungen des auditiven Wahrnehmungssystems systematisch darzulegen, werden diese in wesentliche Bereiche aufgegliedert und ihre Einzelaspekte zusammengetragen. Bevor es jedoch möglich ist, zu diesem Arbeitsschritt überzugehen, bedarf es der Darlegung einiger wichtiger Grundlagen zur Wahrnehmung, insbesondere vor dem Hintergrund neurophysiologischer Gegebenheiten.

Innerhalb der Wissenschaften wird der Begriff der Wahrnehmung herangezogen, um die sinnvolle Verarbeitung von Reizen im Gehirn zu bezeichnen, die ein hohes Maß an kognitiven Leistungen erfordert. Wahrnehmung lässt sich folglich nicht unabhängig von der Kognition betrachten, da diese an allen Prozessen beteiligt ist, die zu dem erfolgreichen Aufnehmen, Erfassen, Verarbeiten, Speichern, und Reaktivieren von Reizen notwendig sind. Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse sind durch verschiedene Etappen gekennzeichnet, wobei insbesondere die Fähigkeit, Reize zu selektieren ausschlaggebend ist, um nicht in die „Gefangenschaft“ permanenter Reizflut zu geraten und auserwählte, als wichtig erachtete Reize zur Gehirnzentrale weiterzuleiten. Neue kognitiv erkannte Informationen werden daraufhin mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verglichen und anschließend in das bestehende System an Wissen und Erfahrungen integriert beziehungsweise mit diesem verknüpft.¹⁷ Auditive Wahrnehmung bezeichnet die Fähigkeit, akustische Reize über das Gehör aufzunehmen, im Innenohr umzuwandeln und über den Hörnerv an das Gehirn weiterzuleiten, die Bedeutung des Gehörten anschließend erfolgreich zu erfassen, zu verarbeiten und zu verstehen und als subjektives Erlebnis zu deuten. Zusätzlich gilt festzuhalten, dass auditive Wahrnehmungsfähigkeiten durch die jeweils unterschiedlichen Lernprozesse eines Individuums determiniert sind und enorme Auswirkungen auf die zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion, auf den Erst-, Zweit-, und Fremdspracherwerb, sowie auf das Herausbilden der Schriftsprache haben.¹⁸ Diese äußerst kursorische Darstellung wichtiger Aspekte des Wahrnehmungsprozesses dient dem Einstieg in vorliegenden Teilbereich und wird im weiteren Verlauf noch weitaus umfassender dargelegt. Zunächst bedarf es aber der Skizzierung wichtiger neurophysiologischer Grundlagen, um ein Verständnis für jene

¹⁶ Vgl. Ackermann: *Hörwörter – etymologisch*. S. 74-75.

¹⁷ Vgl. Günther, Herbert: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 73-75.

¹⁸ Vgl. ebd. S. 83-85.

Gegebenheiten zu schaffen, die maßgeblich an auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse beteiligt sind.

2.2.1. Neuropsychologische Grundlagen auditiver Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse

Das menschliche Gehirn ist ein äußerst komplexes und sensibles Organ, dessen Arbeitsweise durch zerebrale Netzwerke innerhalb der verschiedenen Hirnareale bestimmt ist. Untergliedern lässt sich das Gehirn in das Großhirn, in das Zwischenhirn, in dem sich der Thalamus und der Hypothalamus befindet und in das Klein- und Stammhirn. Darüber hinaus wird sowohl das Groß- und das Kleinhirn als auch das Großhirn und das Rückenmark durch die sogenannte „Pons“ miteinander verbunden, eine Stelle, an der auch die motorischen und sensorischen Nervenbahnen zusammentreffen.¹⁹ Die Informationsverarbeitung lässt sich insbesondere in der Nervenzellschicht, der Großhirnrinde beziehungsweise dem Kortex lokalisieren, der sich wiederum in vier Bereiche gliedern lässt. Der Hinterhauptbereich ist zuständig für die Verarbeitung von Sachinformationen, im Schläfenlappen erfolgt die Verarbeitung akustischer Informationen, der Scheitellappen determiniert die Verarbeitung von Informationen der Hände, Beine und des Gesichts und im Frontallappen findet die Verarbeitung menschlicher Eigenschaften statt.²⁰ Da sich vorliegende Arbeit auf die auditiven Sprachverarbeitungsprozesse spezialisiert, wird auch versucht die damit zusammenhängenden kognitiven Aspekte im Besonderen hervorzuheben. Zunächst gilt anzuführen, dass an der primären auditiven Sprachverarbeitung beide Hemisphären des Gehirns beteiligt sind, auch wenn die linke Hemisphäre in Hinblick auf die phonemische Sprachverarbeitung als dominant erscheint und bereits früh aktiv wird. Darüber hinaus spielt sie im Rahmen jener kognitiven Prozesse, die mit dem Erwerb von Worten und ihren morphologischen Strukturen sowie Bedeutungen einhergeht, als auch in jenen Prozessen, die dem Erwerb der Syntax zugutekommen, eine entscheidende Rolle.²¹ Im menschlichen Gehirn befinden sich Kumulationen aus Nervenzellen, sogenannte „Kerngebiete“, die intern durch Nervenfasern miteinander verknüpft sind und Impulse, im Anschluss an eine erfolgreiche Informationsverarbeitung, an das nächstfolgende Kerngebiet weiterleiten. Jede Nervenzelle besteht aus einem Zellkörper mit mehreren Zellfortsätzen und einer Nervenfasern, die wiederum

¹⁹ Vgl. ebd. S. 76-78.

²⁰ Vgl. Pöppel, Ernst; Edingshaus, Anna Lydia: *Geheimnisvoller Kosmos Gehirn*. München: Bertelsmann. 1994. S. 18-19.

²¹ Vgl. Karnath, Hans-Otto; Thier, Peter (Hg.): *Kognitive Neurowissenschaften*. 3. aktual. u. erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2012. S. 446.

an die Nervenfasern anderer Nervenzellen grenzt. An dieser Stelle bilden sich Synapsen, zentrale Kontaktstellen im Gehirn, die sowohl hemmend, als auch erregend wirken können und wodurch ein äußerst komplexer Prozess der Impulsweiterleitung von einer Nervenzelle zur nächsten gewährleistet wird.²² Das menschliche Nervensystem ist folglich durch die einzelnen Nervenzellen bestimmt und ihre Verbindungsweise ist ausschlaggebend für den Grad, in dem die kognitive Kapazität genutzt werden kann. Die Weiterleitung verschiedener Signale von einer Nervenzelle zur anderen, die durch die Synapsen gewährleistet wird, führt zu Reaktionen wie beispielsweise dem Sprechen, dem Schreiben oder dem Lesen. Der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess charakterisiert sich folglich durch die neuronale Weiterleitung, Vorverarbeitung und Filterung verschiedener auditiver Impulse auf den unterschiedlichen Hirnebenen.²³ Auditive Wahrnehmungsprozesse beziehen sich in diesem Zusammenhang jedoch nicht auf die anatomische Fähigkeit zu hören, sondern auf Prozesse des Zentralnervensystems, die es ermöglichen, sprachliche Impulse zu erfassen und zu verarbeiten, um sie in das bereits bestehende kognitive System an Wissensstrukturen und Erfahrungen erfolgreich zu integrieren. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse eine Vielzahl an Einzelaspekten umfassen, darunter die Aufnahme akustischer Impulse, ihre Weiterleitung an das Gehirn, ihre Speicherung und ihr Vergleich mit bereits zuvor wahrgenommenen Impulsen. Letztlich meinen sie auch die Koordination der eintreffenden Impulse innerhalb des Nervensystems, ihre Verarbeitung, die daraus resultierende Reaktion und das Kontrollieren der erfolgten Rückmeldung.²⁴

2.2.2. Schallwahrnehmung

Das Aufnehmen von Schallwellen stellt die zentrale Funktion des auditiven Wahrnehmungsapparats dar, wodurch es dem Menschen möglich wird, die Existenz einer Schallquelle festzustellen. Schallwellen erzeugen wie bereits zuvor angeführt bestimmte Schwingungen im Gehörorgan und führen hierdurch zu einer Energieübertragung. Das menschliche Gehör vermag einen großen Intensitätsbereich von Schallwellen wahrzunehmen und erfolgreich zu verarbeiten, wenn auch in einem begrenzten Bereich innerhalb der Frequenzskala.²⁵ Eine besondere Herausforderung im Hinblick auf die Schallwahrnehmung stellen komplexe auditive Signale dar, wodurch dem Gehör unter anderem die Aufgabe

²² Vgl. ebd. S. 36.

²³ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 81-83.

²⁴ Vgl. Weber, Betram: *Auditive Wahrnehmung und Sprachentwicklung*. Wien: Edition Praesens. 2005. S. 22-23.

²⁵ Vgl. Grothe, Benedikt: *Wie funktioniert das Hören? Einblicke in neuropsychologische Grundlagen*. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. 2000. S. 39.

zugetragen wird, die akustische Wahrnehmungswelt gleichzeitig zu organisieren. Schallwellen, die unterschiedlichen Schallquellen entspringen, schließen sich zu einem komplizierten Schallmuster zusammen und erzeugen hierdurch äußerst komplexe Schwingungen an dem Trommelfell. Als äußerst beeindruckend erweist sich, dass die akustische Wahrnehmungswelt nicht aus einem konfusen Konglomerat von Tonhöhen und Lautstärken besteht, sondern auf systematisch geordnet und gestaltet ist. Die Differenzierung spektraler und zeitlicher Muster ist für die Untersuchung auditiver „Objekte“ ausschlaggebend. Zusätzlich zur Tonhöhe und zur Lautstärke, spielt die Klangfarbe, das Timbre, eine wichtige Rolle. Es handelt sich um die Qualität eines Tones, die den Menschen dazu befähigt, zwischen Schallquellen zu differenzieren und den, hierdurch entstandenen subjektiven Eindruck zu schildern. Diese Hinweisreize, die dem Hörsystem zur akustischen Objekterkennung und -differenzierung dienen, sind auch in Hinblick auf die Entwicklung von Funktionsmodellen des Gehörs bedeutsam.²⁶

Jene Schalle, die vom auditiven Wahrnehmungssystem des Menschen erfasst werden können, befinden sich im Bereich des sogenannten „Hörfeldes“, der zwischen Hörschwelle und Schmerzgrenze liegt. Die Hörschwelle bezieht sich auf die Minimalintensität eines Schalles, die erforderlich ist, damit der akustische Impuls vom Gehör wahrgenommen werden kann. Die Schmerzgrenze ist demgegenüber höchstwahrscheinlich selbsterklärend, sie betrifft jene Schallwellen, die eine Schmerzreaktion hervorrufen und als Schutzreaktion dienen. Der Umfang des Hörfeldes lässt sich durch eine untere und eine obere Hörgrenze und durch die Hör- und Schmerzschwelle begrenzen. Innerhalb dieses Bereiches befinden sich folglich diejenigen Schallereignisse, die auch schlussendlich als Hörempfindung vom Gehör wahrgenommen werden. Zusätzlich zu der Hörschwellen- und der Schmerzschwellenkurve befindet sich innerhalb des Schallfeldes noch eine weitere Größe, die Lautstärkenskala, die sich auf Lautstärkenwahrnehmung und -empfindung bezieht und eine weitere wichtige Leistung des Gehörs darstellt. Hierbei spielt auch das Phänomen der Verdeckung beziehungsweise der Vertäubung eine wichtige Rolle, da das auditive Wahrnehmen eines bestimmten Schallereignisses beispielsweise durch das Vorhandensein eines weiteren, lautereren akustischen Impulses verhindert oder erschwert werden kann. Je nach Frequenzgebiet des jeweiligen Schalleindrucks variiert der Grad der Verdeckung. Dieses Phänomen spielt in Hinblick auf das Wahrnehmen von Sprachklängen, im Speziellen auf das Wahrnehmen von Vokalklängen eine wesentliche Rolle. Der Prozess der Verdeckung geht mit einer weiteren beeindruckenden

²⁶ Vgl. Hellbrück, Jürgen; Ellermeier, Wolfgang: *Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie*. 2., aktual. u. erw. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe-Verlag. 2004S. 157-165.

Leistung des Gehörs einher, der Fähigkeit zur Adaption, der ebenfalls bei der Sprachauffassung eine wesentliche Rolle zukommt. Das Gehör ist in der Lage sich relativ schnell an verschiedene Belastungszustände anzupassen, was der Sprachwahrnehmung zugutekommt, da Laute unterschiedlicher Lautstärke zum Teil sehr rasch aufeinander folgen.²⁷

2.2.3. Klassifizierung des Schallereignisses

Eine weitere wichtige Funktion des auditiven Wahrnehmungssystems stellt die Klassifizierung und Identifizierung von Schallereignissen dar. Akustische Impulse erreichen das Trommelfell in Form von Schallwellenbewegungen, die in einem nächsten Schritt „zergliedert“ und untersucht werden müssen, unabhängig davon, ob es sich hierbei um einen sogenannten „Sinuston“, einen „Reinton“ handelt oder um eine Vielzahl an akustischen Impulsen, an Einzelwellen, die sich zu einer Wellenbewegung zusammenschließen. Zwei Aspekte spielen hierbei eine wesentliche Rolle, die spektrale Zusammensetzung der Wellenbewegung und die Untersuchung der Veränderungen von Amplitude und Frequenz in der Zeit, womit die Zeitverarbeitung im auditiven Wahrnehmungssystem gemeint ist. Die Aufgliederung der Einzelaspekte eines Schallereignisses ist wesentlich, um sie anschließend wieder zu einem „Hörobjekt“ zusammenzusetzen.²⁸ Komplexe Schalle in ihre Frequenzteile zu zergliedern und zu analysieren stellt eine äußerst bemerkenswerte Leistung des Gehörs dar. Abhängig von der jeweiligen Frequenz wird durch einen Sinuston nicht nur eine Schwingung am Trommelfell erzeugt, sondern es fängt auch ein bestimmter Bereich auf der Basilarmembran an zu schwingen. Selbst wenn ein weiterer Sinuston zeitgleich hinzukommt, wird am Trommelfell ein einziges Schwingungsmuster hervorgerufen, bestehend aus der Summe der Schwingungen jedes einzelnen Sinustons. Durch die Verschiedenheit der Frequenz entsteht folglich ein summatives Schwingungsmuster mit fluktuierender Amplitude. Beeindruckend hierbei ist nicht nur der Umstand, dass das Muster zeitlich äußerst komplex ist, nach dem das Trommelfell zu schwingen beginnt, sondern ebenso die Tatsache, dass währenddessen auf der Basilarmembran im Rahmen der sogenannten „Frequenz-Ort-Transformation“ die unterschiedlichen Frequenzen an unterschiedlichen Orten abgebildet werden, wodurch das Wahrnehmen zweier getrennter Töne ermöglicht wird.²⁹

Die Leistung des auditiven Wahrnehmungssystems betrifft folglich nicht nur das Feststellen der Existenz eines Schallereignisses, sondern auch das Unterscheiden der verschiedenen Schallsignale. Im Zentrum der Forschung steht hierbei die Fragestellung, bis zu welchen Grad

²⁷ Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 92-99.

²⁸ Vgl. Grothe: *Wie funktioniert das Hören?*. S. 40.

²⁹ Vgl. Hellbrück; Ellermeier: *Hören*. S. 125.

das auditive Wahrnehmungssystem zwischen mehreren akustischen Impulsen noch zu differenzieren vermag. Als Unterscheidungsschwelle wird jene Größe herangezogen, bei der zwischen zwei Schallsignalen gerade noch ein Unterschied konstatiert werden kann. Als Unterscheidungsgröße dient je nach Beschaffenheit des Schallfeldes die jeweilige Tonhöhe eines akustischen Impulses und seine Schallstärke. Beide Größen sind jedoch bestimmt durch die Frequenz und durch die subjektive Empfindung von Lautstärke. Die Fähigkeit zur Schalldifferenzierung ist vor allem im Zusammenhang mit Sprachsignalen besonders relevant, was dazu führte, dass das Gehör, aufgrund der Anpassung an die menschlichen Kommunikationsbedürfnisse in diesem Bereich eine äußerst hohe Analysefähigkeit aufweist.³⁰

2.2.4. Schallquellenlokalisierung

Das auditive Wahrnehmungssystem versucht im Anschluss an das Erfassen eines akustischen Impulses ebenso einen räumlichen Kontext herzustellen und die Schallquelle zu lokalisieren. Wurde das Schallquellenereignis zuvor erfolgreich identifiziert und klassifiziert, so kommt dies der Schallquellenlokalisierung zugute. Dessen ungeachtet, stellt die Schallquellenlokalisierung eine äußerst komplexe Leistung des Gehörs dar, da hierbei „interaurale“, folglich zwischen beiden Gehörorganen liegende Intensitäts- und Zeitdifferenzen errechnet werden müssen.³¹ Die Schallquellenlokalisierung durch das Gehör dient insbesondere der Orientierung des Menschen und stellt eine Fähigkeit dar, die sich bereits im Säuglingsalter zu entwickeln beginnt. Hierbei gelten die Lautstärken- und die Laufzeitunterschiede als Determinanten für den erfolgreichen Ablauf des Prozesses. Ersteres bezieht sich auf den Umstand, dass jenes Ohr, das dem Schall direkt zugewandt ist, diesen auch direkt empfängt, während das andere sich im Schallschatten befindet und den Schall somit schwächer wahrnimmt. Zweiteres drückt die Tatsache aus, dass das der Schallquelle zugewandte Ohr ein Schallereignis schneller wahrnimmt als das andere. Darüber hinaus besteht zwischen der Fähigkeit zur Schallquellenlokalisierung und der reflektorischen Kopf- und Körperbewegungen eine enge Beziehung.

In diesem Zusammenhang gilt eine weitere Fähigkeit des Gehörs hervorzuheben, die zwar mit der Schallquellenlokalisierung in Verbindung steht, sich nicht aber deckungsgleich zu ihr verhält, sondern über sie hinauswächst. Die sogenannte „richtungsabhängige Störschallunterdrückung“ stellt ebenfalls eine bemerkenswerte Leistung des Gehörs dar und kommt dem Menschen in vielfältigen Situationen zugute. Der räumliche Kontext eines Menschen ist von dem Vorhandensein zahlreicher Schallquellen geprägt, zumeist bestehend aus einer

³⁰ Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 99-100.

³¹ Vgl. Grothe: *Wie funktioniert das Hören?*. S. 40-41.

Nutzschallquelle und mehreren Störschallquellen oder ähnlich störenden Einflüssen. Bedingt durch die Tatsache, dass Nutz- und Störschall aus unterschiedlichen Richtungen an die Gehörorgane treffen, divergieren an beiden Gehörorganen auch die Zeitdifferenzen zwischen den Höreindrücken. Innerhalb des auditiven Wahrnehmungssystems kommt es hierbei nicht nur zu einer Weiterleitung bestimmter Signalteile an höhere Zentren der Hörbahn, sondern ebenso zu einer Unterdrückung anderer Schalle, wodurch zwischen Nutz- und Störschall differenziert werden kann. Diese Fähigkeit des Gehörs lässt sich als eine Art „auswählende Bewertung“ des akustischen Umfeldes charakterisieren und ist außerordentlich wertvoll für nahezu jeden Bereich (zwischen-)menschlicher Kommunikation und Interaktion. Insbesondere gilt der hohe Stellenwert dieser Fähigkeit in Hinblick auf Spracherwerbsprozesse hervorzuheben, da eine bewusst gesteuerte Unterdrückung der Störschalle durch das Individuum einem erhöhten Arbeits- und Leistungsvermögen zugutekommt. Die vorherrschende akustische Situation subjektiv gestalten und jene Höreindrücke autonom auswählen zu können, die eine erhöhte Relevanz für das Individuum besitzen, lässt sich zweifelsfrei als eine aktive (Wahrnehmungs-)Leistung des Menschen charakterisieren, die mithilfe des Gehörs als physiologisches Wunderwerk ermöglicht wird. An dieser Stelle gilt den hierfür zwingend notwendigen Erwerbsprozess zu betonen, da aktive Wahrnehmungsleistungen einer bewussten Entwicklung und Förderung bedürfen.

Abschließend gilt eine weitere „Steigerung“ dieser Fähigkeit kursorisch zu skizzieren - der sogenannte „richtungsbezogene Auswahl effekt“, der häufiger auch als „Cocktail-Party-Effekt“ bekannt ist. Es handelt sich hierbei um eine Fähigkeit, die in jenen Situationen gefordert ist, in denen eine Vielzahl an unterschiedlichen Schallquellen zeitgleich vorhanden ist. Diese Fähigkeit des Gehörs ermöglicht das bewusste Richten der auditiven Wahrnehmung auf eine spezifische Schallquelle, ohne ihr den Kopf zuzuwenden. Hierdurch wäre es beispielsweise möglich, einem Gespräch inhaltlich zu folgen, das sich außerhalb des Sichtfeldes vollzieht. Aus physiologischer Sicht bedingt dies das Einstellen des binauralen Perzeptionssystems auf eine spezifische Zeitdifferenz.³²

3. Konstrukt Sprache

Eine intensive Auseinandersetzung mit auditiver Sprachwahrnehmung und -verarbeitung bedarf zunächst einer Beschäftigung mit der Sprache als Konstrukt, mit charakterisierenden Komponenten und Funktionen sprachlicher Prozesse. Zusätzlich gilt es, die Neurolinguistik als Wissenschaft heranzuziehen, um Einblicke in die kognitiven Prozesse der Sprachverarbeitung

³² Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 101-103.

zu erlangen, da Sprachprozesse keine isolierte Hirnfunktion darstellen. Dieser systematische Zugang zu differenten Einzelaspekten dient dem Bestreben, die beiden Gegenstandsbereiche, den Hörprozess, die auditive Wahrnehmung einerseits und die Sprache andererseits miteinander zu verknüpfen und beide Bereiche in ihrer interdependenten Beziehung zueinander zu betrachten. Der Erwerb vielfältiger Sprachkompetenzen wird maßgeblich durch das erfolgreiche Erfassen und Verarbeiten gesprochener Sprache determiniert.³³

Sprache umfasst unterschiedliche Aspekte, beispielsweise die genetische Disposition, die Sprachtätigkeit, sowie das Sprachsystem als ein System sprachlich definierter Zeichen. Sprache als Zeichensystem fasst sowohl formale als auch semantische und wirkungsorientierte Aspekte in sich zusammen und lässt sich als ein gesellschaftlich und kulturell konstruiertes Produkt charakterisieren. Sprachtätigkeit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Fähigkeit des Menschen, sich sprachliche Strukturen und ihre spezifischen Funktionen auf natürliche Weise anzueignen und das in der jeweiligen Sprachgemeinschaft gültige Zeichensystem zu erwerben.³⁴

3.1.Sprache und ihre funktionellen Aspekte

Die Auseinandersetzung mit wesentlichen Komponenten sprachlicher Äußerungen dient einer ersten Annäherung an die Thematik. Sprache in ihrer Komplexität zu erfassen, erfordert jedoch ein Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven, differenzierte Herangehensweisen, die es ermöglichen, Sprache als Konstrukt aus unterschiedlichen Richtungen zu beleuchten. Hierbei nimmt die Auseinandersetzung mit der funktionellen Seite von Sprache einen besonderen Stellenwert ein, da hierdurch bereits wesentliche Einblicke in weitere Aspekte vorliegender Arbeit ermöglicht werden.

Sprache erfüllt vielfältige Funktionen und kann sich dem Menschen als hilfreich, als stützend, als leitend, als wegbereitend oder als zweckdienlich erweisen. Vorliegende Arbeit sucht insbesondere die wertvolle und einzigartige Funktion von Sprache aufzuzeigen, die sich innerhalb zwischenmenschlicher Kommunikations- und Interaktions zu entfalten vermag. Hierdurch lässt sich in erster Linie ihr wandelbares, ihr veränderbares Wesen hervorheben und die Tatsache, dass sich Sprachstrukturen stets an die Erfordernisse der jeweiligen Sprachgemeinschaft anpassen. Die Fähigkeit zur gegenseitigen Verständigung, die durch das Rückgreifen auf sprachliche Mittel gegeben ist, erfordert jedoch weitaus mehr, als ihre reine Existenz. Der Begriff „Verständigung“ lässt bereits erahnen, dass erfolgreiche sprachliche Interaktion, das gegenseitige Verstehen, Verständigen von einer Vielzahl an unterschiedlichen

³³ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 51.

³⁴ Vgl. ebd. S. 23-24.

Faktoren abhängig ist, die häufig als vorhanden und als fehlerfrei funktionierend vorausgesetzt werden. Hierin offenbart sich jedoch eine große Problematik sprachlicher Kommunikation und Interaktion, da sie häufig nicht in ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität betrachtet wird und einem kommunikativen „Scheitern“ folglich nicht bewusst entgegengewirkt wird.³⁵ Vorliegende Arbeit sucht folglich ein Bewusstsein für einige dieser Faktoren zu schaffen und ihren Stellenwert, ihre Relevanz für jeden Bereich sprachlicher Interaktion hervorzuheben. Eine wesentliche Funktion von Sprache offenbart sich in ihrer Beziehung zu den unterschiedlichen Denkprozessen, da der Sprache eine wesentliche Rolle in Hinblick auf kognitive Informationsverarbeitungs- und Erweiterungsprozesse zukommt. Es besteht kein Zweifel, dass Sprach- und Kognitionsprozesse aufs Engste miteinander verbunden sind, sich gegenseitig stützen, erweitern und bereichern. Sprache bildet das Medium nahezu aller Denkopoperationen, es sind sowohl deduktive, induktive als auch analoge Denkformen maßgeblich durch Sprachprozesse gekennzeichnet. Innerhalb der Kognitionswissenschaften kursieren in diesem Zusammenhang grundsätzlich drei Annahmen. Entweder wird das Denken durch Sprache determiniert oder Denkprozesse determinieren die Möglichkeiten, Sprache zu nutzen und auszubilden. In der dritten Annahme wird davon ausgegangen, dass Denk- und Sprachprozesse in einer interdependenten Wechselwirkung zueinanderstehen. An dieser Stelle gilt jedoch hervorzuheben, dass Letzteres, das Verhältnis zwischen Denk- und Sprachprozessen höchst wahrscheinlich am ehesten zu erfassen scheint.³⁶

Wie bereits zuvor angedeutet, offenbart sich eine wesentliche sprachliche Funktion innerhalb zwischenmenschlicher Kommunikations- und Interaktion. Sprache stellt die Basis menschlicher Wissensbildungsprozesse dar, da das Aneignen individueller Wissens- und Erfahrungsbestände insbesondere auf die Fähigkeit zurückzuführen ist, sich diese mithilfe von Sprache anzueignen. Ebenso müssen nonverbal wahrgenommene Sinneseindrücke mithilfe sprachlicher Mittel erfasst und bezeichnet werden, falls das Bestreben besteht, diese anschließend nach außen zu vermitteln. In diesem Zusammenhang repräsentiert Sprache ein Medium, das die Teilhabe an der Gesellschaft, den zwischenmenschlichen Austausch nicht nur ermöglicht, sondern maßgeblich determiniert.³⁷

Abschließend soll jedoch zunächst noch die Darlegung eines spannenden Denkanstoßes erfolgen, der sich ebenfalls auf die funktionelle Seite von Sprache bezieht und ihre

³⁵ Vgl. Martinet, André: *Die Funktionen der Sprache*. In: Schober, Otto (Hg.): *Arbeits Texte für den Unterricht. Funktionen der Sprache*. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 1974. S. 7.

³⁶ Vgl. Beyer, Reinhard; Gerlach, Rebekka: *Sprache und Denken*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2018. S. 205-206.

³⁷ Vgl. Felder, Ekkehard: *Sprache – das Tor zur Welt?! Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen*. In: Felder, Ekkehard (Hg.): *Sprache*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2009. S. 13-16.

erkenntnisformende Kraft hervorhebt. Das Vorhandensein sprachlicher Mittel ermöglichen es dem Menschen, auf spezifische Sachverhalte zuzugreifen, sie zu schaffen und somit ihre jeweilige Gestalt zu prägen, weshalb es durchaus erstrebenswert ist, zu erfragen, inwiefern Sprache Wirklichkeit konstituiert aufgrund der scheinbar unzertrennbaren Verknüpfung von Wahrnehmungs- und Denkprozessen.³⁸

3.2.Die Beziehung zwischen Kognition und Sprache

Sprache im Sinne der Sprachtätigkeit umfasst die Fähigkeit des Menschen, nicht nur sprachliche Äußerungen wahrzunehmen, ihre Einzelaspekte zu erfassen und die damit einhergehenden Bedeutungsinhalte zu erschließen, sondern auch die Fähigkeit, eigenständige Gedanken und Assoziationen zu bilden, selbstständig sprachliche Äußerungen zu planen und zu produzieren und ebenso die Fähigkeit, die für eine erfolgreiche Sprachproduktion notwendige Muskulatur zu steuern. Es handelt sich hierbei um eine Vielzahl an Leistungen, die auf unterschiedliche Funktionen beziehungsweise Fähigkeiten des Gehirns zurückzuführen sind und auf neuronalen Anregungen innerhalb der verschiedenen Hirnareale beruhen.³⁹ Der Versuch, jene anatomischen Strukturen im Gehirn ausfindig zu machen, die den Sprachkortex darstellen, erweist sich als äußerst schwierig und komplex, da es hierfür ebenfalls der Auseinandersetzung mit verschiedenen Störbildern und Hirnschädigungen bedürfe, um letztlich nachvollziehen zu können, welche Bereiche des Gehirns für spezifische sprachliche Funktionen zuständig sind. Das Ausbleiben verschiedener neuronaler Leistungen aufgrund unterschiedlicher Schädigungen des Gehirns, beispielsweise bedingt durch einen Schlaganfall, lässt gleichzeitig Rückschlüsse auf das „intakte“ Funktionieren des neuronalen Systems zu.⁴⁰

3.2.1. Neuropsychologische Grundlagen der Sprache

Im Bestreben einen systematischen Zugang zu schaffen, bedarf es zunächst dem Anführen jener Errungenschaften, die auf den französischen Neurologen PAUL BROCA und den deutschen Psychiater CARL WERNICKE zurückzuführen sind. Diese ebneten bereits in der Mitte des 19. Jahrhundert den Weg für die Erforschung neuronaler Grundlagen in Bezug auf unterschiedliche Sprachprozesse. Folglich trägt jenes Hirnareal, das für die Sprachproduktion zuständig ist und sich im Frontalhirn der linken Hemisphäre befindet den Namen seines Entdeckers, den Namen

³⁸ Vgl. ebd. 16-18.

³⁹ Vgl. Fink, Helmut: *Einleitung: Die natürlichen Grundlagen der Sprache*. In: Fink, Helmut; Rosenzweig, Rainer: *Neuronen im Gespräch. Sprache und Gehirn*. Paderborn: mentis Verlag GmbH. 2008. S. 9.

⁴⁰ Vgl. Calvin, William H.; Ojemann, George A.: *Einsicht ins Gehirn. Wie Denken und Sprache entstehen*. Aus dem Amerikanischen von Hartmut Schickert. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG. 2000. S. 51-55.

des französischen Neurologen, während jenes, das im linken Schläfenlappen das Zentrum für das Sprachverstehen bildet, mit dem Namen des deutschen Psychiaters bezeichnet wird. Heutzutage ist es auf die modernen bildgebenden Verfahren, beispielsweise die funktionelle Kernspintomographie, zurückzuführen, dass ein derart breites Wissen über jene gehirphysiologischen Prozesse verfügbar ist, die unzertrennbar mit sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenhängen.⁴¹ Mit dem Anführen der Errungenschaften des Neurologen PAUL BROCA und des deutschen Psychiaters CARL WERNICKE wird häufig der Eindruck erweckt, dass eine klare Zuweisung der unterschiedlichen sprachbezogenen kognitiven Tätigkeiten auf spezifische Hirnbereiche möglich ist. Das Gegenteil ist der Fall, da die unterschiedlichen Sprachfunktionen keinesfalls ausschließlich in der linken Hemisphäre anzusiedeln sind. Im Anschluss an das auditive Wahrnehmen einer sprachlichen Äußerung bedarf es dem Erstellen eines mentalen Modells dessen, was jene Klangfolge zu repräsentieren sucht, um diese vollständig erfassen und verstehen zu können. Eine Leistung des Gehirns, die ohne zahlreiche Tätigkeiten der rechten Hemisphäre nicht möglich wäre.⁴² Bereits anhand dieses kursorisch umrissenen Beispiels lässt sich die komplementäre, sich optimal ergänzende Funktionsweise der Hemisphären erkennen. Aus dieser beeindruckenden „Zusammenarbeit“ beider Hemisphären des menschlichen Gehirns resultiert auch die Tatsache, dass nicht alle Hirnfunktionen, die den Erzeugungs- und Verarbeitungsprozessen der Sprache zugrunde liegen ausschließlich in einer der beiden Hemisphären zu lokalisieren sind.

Dennoch gilt festzuhalten, dass auch wenn höhere kognitive Prozesse ein sich gegenseitig ergänzendes Zusammenwirken beider Hemisphären im Rahmen einer komplementären Spezialisierung erfordern, lassen sich in Bezug auf die Sprachverarbeitungsprozesse bereits früh sprachspezifische linkshemisphärischen Verarbeitungsprozessen konstatieren, weshalb die linke Hemisphäre in Bezug auf die Verarbeitung sprachlicher Einheiten als dominant gilt. Dies äußert sich darin, dass eine Schädigung jener sprachbezogenen neuronalen Regionen, die in der linken Hemisphäre anzusiedeln sind, höchstwahrscheinlich mit einer enormen Beeinträchtigung des sprachlichen Leistungsvermögens im Bereich der Sprachproduktion einhergeht. Schädigungen der rechten Hemisphäre wirken sich indes auf die Sprachmelodie, die Intonation und Betonung, sowie auf die Fähigkeit zur Verarbeitung bildhafter Sprache aus. Sie rufen jedoch zumeist Störungen der Kognition hervor, die das alltägliche Leben nicht massiv zu beeinträchtigen scheinen.⁴³

⁴¹ Vgl. Hellbrück; Ellermeier: *Hören*. S. 166-169

⁴² Vgl. Calvin; Ojemann: *Einsicht ins Gehirn*. S. 88-89.

⁴³ Vgl. Müller, Horst M.: *Psycholinguistik – Neurolinguistik. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. S. 75-81.

Zusammenfassend lässt sich folglich festhalten, dass die linke Hemisphäre für die Sprachverarbeitung, die rechte Hemisphäre für die satzinterne prosodische Verarbeitung und für die Verarbeitung von Stimmhöheninformationen zuständig ist. Die erfolgreiche Verarbeitung der Satzprosodie nimmt dennoch eine tragende Rolle in Bezug auf Sprachverarbeitungsprozesse ein, da sie Intonationsgrenzen anzeigt, die wiederum auf syntaktische Phrasengrenzen hinweisen. Diese Fähigkeit, das Feststellen der Intonationsgrenzen, entwickelt sich bereits im Kleinkindalter und ermöglicht das Einteilen akustisch wahrgenommener Sprache in einzelne Phrasen.⁴⁴

3.2.2. Mentales Modell – Mentales Lexikon

Einen weiteren äußerst wichtigen Aspekt hinsichtlich der Sprache und der Kognition des Menschen bilden Prozesse der Wahrnehmung, des Erkennens, der Speicherung und des Abrufens von Gedächtniseinträgen, die im Verlauf der Evolution entscheidend für das Entwickeln sprachlicher Leistungen waren. Die Sprachfähigkeit des Menschen stellt eine komplexe kognitive Leistung, die auf sprachunspezifische, grundlegende kognitive Fähigkeiten des Menschen aufbaut. Aufgrund der Tatsache, dass die Versprachlichung von Informationen zu einer noch effektiveren Informationsspeicherung im Gedächtnis führte, kam der Sprache zunehmend bedeutendere Rolle in Hinblick auf kognitive Leistungen zu. Bereits zuvor wurde anhand eines Beispiels auf die Notwendigkeit hingewiesen, ein mentales Modell zu erstellen, um sprachliche Äußerungen im Anschluss an den Hörprozess vollständig erfassen und verstehen zu können. Das Herausbilden eines mentalen Modells dient der Bedeutungszuweisung und ist ausschließlich mithilfe bereits zuvor gespeicherter Repräsentationen und Gedächtniseinträgen möglich. Zwar sind diese mentalen Repräsentationen zunächst sprachunabhängig, da ihre Versprachlichung erst die nächsthöhere Stufe markiert und nicht ihre Existenz determiniert, dennoch spielen sie eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerungen. Im Anschluss an die akustische Wahrnehmung eines Sprachsignales erfolgt wie bereits zuvor angedeutet, die Analyse und Segmentierung des Sprachsignales. Die nächste Stufe bezieht sich auf das Zuweisen einer Einheit im mentalen Lexikon, ein sich stetig erweiterndes Reservoir von Lautketten, und das Aktivieren einer konzeptuellen Bedeutung, die auf der mentalen Repräsentation basiert. Sprache ermöglicht es dem Menschen, nicht nur Objekte zu erkennen, sondern diese auch mithilfe sprachlicher Ausdrucksmittel zu bezeichnen. Ausdrucksmittel, die

⁴⁴ Vgl. Friederici, Angela D.: *Gehirnkorrelate sprachlicher Verarbeitungsprozesse in den ersten Lebensjahren*. In: Fink, Helmut; Rosenzweig, Rainer: *Neuronen im Gespräch. Sprache und Gehirn*. Paderborn: mentis Verlag GmbH. 2008. S. 189-190.

zusammen mit ihren Bedeutungsvarianten in der Kognition des Menschen verankert sind, sodass bereits im Laufe des Hörprozesses unter Einbezug des jeweiligen Situationszusammenhanges, der Kontextinformationen oder der individuellen Erwartungshaltungen die möglichen Wortkandidaten soweit reduziert werden, dass der Analyseprozess und die Bedeutungszuweisung noch vor dem eigentlichen Wortende abgeschlossen werden können.⁴⁵

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass nach dem Wahrnehmen einer phonologischen Einheit, die sich als Sprachsignal konstatieren lässt, das Wort zunächst im mentalen Lexikon identifiziert werden muss. Das mentale Lexikon, wie bereits zuvor erwähnt, stellt das individuelle Repertoire an Sprachwissen eines Menschen dar, das in Bezug auf die jeweiligen Worte einer Sprache vorhanden ist und auf das innerhalb von kürzester Zeit zugegriffen werden kann. Es handelt sich also um die impliziten sprachlichen Kenntnisse, die im Rahmen sprachlicher Verarbeitungsprozesse umgesetzt werden, ohne dass der Mensch sich dessen bewusst ist. Die Bedeutung des sprachlichen Signales wird daraufhin mithilfe von syntaktischen, semantischen und pragmatischen Analyseprozessen erschlossen.⁴⁶

3.2.3. Aspekte frühkindlicher kognitiver Verarbeitungsprozesse von Sprache

In dem Bestreben, den vorliegenden Teilbereich erfolgreich abzurunden, bedarf es der Darlegung wesentlicher Aspekte, die in Hinblick auf den Zusammenhang von Kognition und dem erfolgreichen Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Signale relevant sind. Das Erforschen jener kognitiven Prozesse, die an der Sprachverarbeitung beteiligt sind, stellt ein äußerst umfangreiches Verfahren dar, das von elektrophysiologischen Untersuchungen und technologischen Ressourcen abhängig ist. Innerhalb der Neurowissenschaften sind diese Untersuchungen zum Teil noch im Entstehen begriffen, weshalb die jeweiligen Erkenntnisse auch nicht als vollständig angesehen werden können. Die Tatsache, dass die erste Begegnung mit Sprache mithilfe der Verarbeitung phonologischer Informationen erfolgt, steht zweifelsfrei fest. Im Bestreben, sich lexikalisches Wissen anzueignen, bedarf es zunächst der Fähigkeit einzelne Wörter aus dem Strom des Gehörten herauszulösen. Folglich sind Kenntnisse über die jeweiligen Betonungsmuster eines Wortes und über mögliche syntaktische Strukturen äußerst wichtig, um sprachliche Signale nicht nur zu erfassen, sondern diese auch erfolgreich zu verarbeiten. Im natürlichen Entwicklungsverlauf eines Kindes sollte das Wissen über die Betonungsmuster seiner Erstsprache bereits vor dem Erreichen des ersten Lebensjahres

⁴⁵ Vgl. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik*. S. 32-40.

⁴⁶ Vgl. Karnath: *Kognitive Neurowissenschaften*. S. 428.

verfügbar sein, damit die Abgrenzung unterschiedlicher Worte ermöglicht wird. Darüber hinaus entwickelt sich in dieser Zeit ein phonotaktisches „Anfangswissen“, das jedoch für die lexikalische Verarbeitung erst etwas später herangezogen werden kann. Die phonologische Vertrautheit stellt sich kurz vor dem Erreichen des ersten Lebensjahres allmählich ein und tritt im Alter von etwa zwölf Monaten in eine Wechselwirkung mit semantischem Wissen.⁴⁷ Die Voraussetzungen, die das erfolgreiche Zusammenspiel zwischen Sprach- und Gehirnentwicklung bedingen, entstehen bereits in der pränatalen Phase, in der auch die Spezialisierung der beiden Hemisphären teilweise erkennbar ist. Die frühkindliche Phase ist durch die hohe Plastizität des Gehirns gekennzeichnet, wodurch bei etwaiger Schädigung, jene Hirnregionen, die im „Normalfall“ für die Steuerung der Sprachentwicklung verantwortlich sind, durch Funktionen anderer Hirnregionen kompensiert werden können. Darüber hinaus beruht die Einzigartigkeit sprachlicher Lernfähigkeit im Kindesalter, die dazu führt, dass sich der Spracherwerb vorwiegend ohne bewusste Lernanstrengung vollzieht, auf dieser hohen Plastizität des Gehirns, weshalb innerhalb der Neurowissenschaften davon ausgegangen wird, dass die sogenannte „sensible Periode“ des Spracherwerbes mit Abschluss der Hirnlateralisation gewissermaßen zu Ende geht.⁴⁸

Zwar lassen sich keine eindeutigen Feststellungen hinsichtlich der Intensität der Beziehung zwischen Kognition und Sprache treffen, dennoch wird mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen, dass die Sprachentwicklung einen kontinuierlichen Prozess darstellt, der sich in quantitativer Hinsicht zu erweitern scheint.⁴⁹

4. Verknüpfungspunkte zwischen dem Hörprozess, der Sprache und unterschiedlichen Spracherwerbsprozessen

Ziel der vorhergegangenen Teilbereiche war es sowohl wesentliche theoretische Grundlagen des Hörprozesses und der Sprache darzulegen als auch einen ersten Zugang zu ihrer einzigartigen, nahezu interdependenten Beziehung zueinander zu schaffen. Aspekte dieser Beziehung gilt es nun zu konkretisieren und systematisch zu erarbeiten. Die beeindruckende Leistung des menschlichen Wahrnehmungsapparates offenbart sich insbesondere hinsichtlich seiner Funktion in spracherwerbsspezifischen Prozessen. Das Empfangen unterschiedlicher Schallsignale, das bewusste Auswählen aus der, den Menschen permanent umgebenden akustischen Reizflut und die Nutzung jener Signale, die für das Verstehen von Sprache relevant

⁴⁷ Vgl. Friederici: *Gehirnkorrelate sprachlicher Verarbeitungsprozesse in den ersten Lebensjahren*. S. 191-200.

⁴⁸ Vgl. Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc; Maass, Asja: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2010. S. 153.

⁴⁹ Vgl. Friederici: *Gehirnkorrelate sprachlicher Verarbeitungsprozesse in den ersten Lebensjahren*. S. 202.

sind, ist insbesondere auf die auditiven Wahrnehmungsprozesse zurückzuführen.⁵⁰ Es gilt an dieser Stelle erneut festzuhalten, dass in vorliegender Arbeit von Prozessen ausgegangen wird, die sich unter der Bedingung eines ungestört funktionierenden Gehörorgans entfalten können. Folglich werden ausschließlich jene Wahrnehmungsprozesse betrachtet, die das ungestörte Eintreffen der akustischen Reize in das auditive Sinnesfeld bedingen. Die auditive Sprachverarbeitung impliziert einen komplexen Auswahlprozess, der systematisch unter der Voraussetzung erlernt werden muss, dass ein aktives Nutzen der Lautsprache im Sprachumfeld vorhanden ist. In diesem Zusammenhang ist es äußerst wichtig, ein Verständnis dafür zu schaffen, dass diese scheinbar unbewusst ablaufenden Vorgänge, die das auditive Erfassen und Verarbeiten von Sprache bedingen, einen Lern- und Reifungsprozess erfordern. Bereits in vorhergegangenen Teilbereichen wurde eine Vielzahl an unterschiedlichen Leistungen thematisiert, die für den erfolgreichen auditiven Wahrnehmungsprozess ausschlaggebend sind. Hierbei handelt es sich beispielsweise um die Fähigkeit zur Schallquellenlokalisation und um die Fähigkeit zur aktiven Differenzierung zwischen Nutz- und Störschall. Sprachliche Signale nehmen in diesem Zusammenhang natürlich die Rolle eines Nutzschalles ein. Die Fähigkeit, einzelne Elemente aus der akustischen Reizflut herauszulösen und einer konkreten Situation zuzuordnen, entfaltet sich bereits sehr früh in der Entwicklung eines jeden Menschen. Ein jedes Kind, dessen Entwicklungsprozess keine markanten Störbilder aufweist, verfügt folglich bereits vor der Fähigkeit, lautsprachliche Signale als Bedeutungsträger zu identifizieren, über zahlreiche auditive Wahrnehmungsleistungen, die das Fundament für die erfolgreiche Sprachauffassung und somit auch für den erfolgreichen Spracherwerb bilden.⁵¹

Aus dem vorangegangenen Teilbereich ist darüber hinaus bereits deutlich hervorgegangen, welch enorm hoher Stellenwert sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein In-Kontakt-Treten des Menschen mit seinem Umfeld, seiner Umwelt zukommt. Hierdurch wird eine Anpassung an veränderte, weltliche Lebensbedingungen überhaupt erst ermöglicht. Kommunikative Fähigkeiten lassen sich als essentielles Grundprinzip des Menschen charakterisieren, bei dem es mithilfe zeichenbasierter Kommunikation zu einer Wechselwirkung der Wahrnehmungsprozesse und kognitiven Leistungen zwischen zwei oder mehreren Individuen kommt.⁵² Der Stellenwert auditiver Wahrnehmungsprozesse in Bezug auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten wird zwar im weiteren Verlauf vorliegender Arbeit noch weitaus deutlicher hervorgehoben, dennoch gilt festzuhalten, dass der erfolgreiche Spracherwerb sowohl einer auditiven Wahrnehmung sprachlicher Inhalte bedarf

⁵⁰ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 32.

⁵¹ Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 105-111.

⁵² Vgl. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik*. S. 43.

als auch der Fähigkeiten, Reaktionen auf Sprachreize im unmittelbaren Umfeld aktiv zu beobachten. Insbesondere lassen sich grammatische Regelmäßigkeiten einer Sprache durch Wahrnehmung, Beobachtung, Versuch und Irrtum erwerben, ein Prozess, der sich in einem interaktiven, sprachlichen Miteinander vollzieht und dessen Grundlage durch die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten geschaffen wird. Der Begriff des Spracherwerbes bezieht sich hierbei nicht ausschließlich auf den Erwerb der Erstsprache, sondern ebenso auf den Zweit- und Fremdspracherwerb beziehungsweise auf den Erwerb eines jeden sprachlichen Registers, da auditive Wahrnehmungsfähigkeiten jeden Erwerbsprozess determinieren.⁵³

4.1. Die Entwicklung der Sprachwahrnehmung und ihre Auswirkung auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten lässt sich aufgrund der Tatsache, dass auch die Entwicklung des Hörorgans bereits in der dritten Schwangerschaftswoche einsetzt, bereits äußerst früh konstatieren, ihre Bedeutung in Bezug auf nahezu alle Bereiche spracherwerbsspezifischer Prozesse nimmt auch im weiteren Verlauf der Entwicklung nicht im Geringsten ab. In vorliegendem Teilbereich werden zunächst jene Prozesse herausgearbeitet, die das auditive Erkennen und Interpretieren sprachlicher Äußerungen in frühen Entwicklungsphasen ermöglicht.⁵⁴

Die anatomische Voraussetzung, also die Entwicklung des Hörorgans bildet sich bereits nach den ersten Schwangerschaftswochen allmählich aus. Ab dem vierten Schwangerschaftsmonat lassen sich erste Reaktionen auf vorgeburtliche Gespräche klar identifizieren. Bei der Geburt eines Kindes ist das Hörorgan bereits vollständig entwickelt und es ist dem Kind möglich, auf Hörerfahrungen der letzten Schwangerschaftsmonate zurückzugreifen.⁵⁵ Die Lautwahrnehmung beginnt sich innerhalb des fünften und sechsten Monats an herauszubilden, dicht gefolgt von ersten Fähigkeiten zur Lautunterscheidung. Folglich vollziehen sich Sprachlernprozesse bereits intrauterin, weshalb Neugeborene über die Fähigkeit zur kategorialen Lautwahrnehmung verfügen, auch wenn sich diese innerhalb der ersten Lebensmonaten noch erweitern. Dessen ungeachtet, lässt sich jedoch festhalten, dass der Wahrnehmungsapparat eines Kindes bereits von Geburt an auf sprachliche Kontraste sensibilisiert ist. Darüber hinaus konnte mithilfe elektroenzephalografischer Untersuchungen nachgewiesen werden, dass Kinder rhythmisch-intonatorische Regelmäßigkeiten der Sprache von Geburt an wahrzunehmen und folglich die vorherrschenden Betonungsmuster der

⁵³ Vgl. Calvin; Ojemann: *Einsicht ins Gehirn*. S. 228-229.

⁵⁴ Vgl. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik*. S. 43-45.

⁵⁵ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 32-33.

Zielsprache erkennen. Bereits vor dem sechsten Lebensmonat ist es dem Kind möglich, Satzgrenzen aufgrund prosodisch-rhythmischer Merkmale zu identifizieren.⁵⁶ Bis zum zwölften Lebensmonat verfügen Kinder über eine Art universelle lautliche Diskriminationsfähigkeit, eine weitere Besonderheit der menschlichen Sprachfähigkeit, wodurch ihre Sensibilität für sprachrelevante akustische Signale dem Erwerb einer jeden Sprache zugutekommen kann. Im Laufe ihrer weiteren Entwicklung stellen sie sich jedoch allmählich auf die lautlichen Gegebenheiten ihrer Erstsprache ein, schärfen ihre Diskriminationsfähigkeiten also dahingehend, dass sie vermehrt in der Lage sind, sprachspezifische Betonungsmuster ihrer Erstsprache und die damit einhergehenden Wortgrenzen eindeutig zu erkennen.⁵⁷ Das allgemeine Wahrnehmungsvermögen für lautliche Sprachreize schwindet im Rahmen dieses „Schärfungsprozesses“ nicht, sondern die Diskriminationsfähigkeit wird für sogenannte „phonemdistinktive“ Kontraste, also für bedeutungsunterscheidende Laute der Erstsprache ausgebaut.⁵⁸ Ein besonderer Fokus gilt auf die Entwicklung der sogenannten phonologischen Bewusstheit zu richten, da der erfolgreiche Erwerb sprachlicher Kompetenzen, insbesondere im schriftsprachlichen Bereich, maßgeblich durch die Fähigkeit determiniert wird, Sprache auditiv wahrnehmen und einzelne Phoneme aus dem gesprochenen Wort herauszulösen zu können. Die Fähigkeit, Sprache in ihre spezifischen Einheiten zu zergliedern, Laute zu identifizieren und zu analysieren, bildet folglich die Grundlage für den späteren Schriftspracherwerb, da hierfür das erfolgreiche Zuordnen von auditiv zu visuell wahrnehmbaren Sprachelementen notwendig ist. Hierbei handelt es sich um kognitiv gesteuerte Lernprozesse, die nicht vorausgesetzt werden dürfen. Folglich bedarf es einer bewussten Förderung der phonologischen Bewusstheit, um den Schriftspracherwerb bestmöglich einleiten und unterstützen zu können.⁵⁹

Vor dem Schriftspracherwerb lassen sich jedoch noch weitere Etappen der frühkindlichen Sprachentwicklung differenzieren, die es zugunsten des Verständnisses vorliegender Untersuchungsthematik kursorisch zu skizzieren gilt. Mit Beginn des siebten Lebensmonates ist es dem Kind beispielsweise allmählich möglich, Wortgrenzen festzustellen und sprachliche Äußerungen bereits in ihre Einzelkomponenten zu zergliedern. Die Entwicklung der Segmentierungsfähigkeit geht mit der Fähigkeit des Kindes einher, sein konzeptuelles Wissen mit unterschiedlichen lautlichen Sprachsignalen zu verbinden. Zwischen dem neunten und dem zwölften Lebensmonat kommt die Fähigkeit hinzu, andere Informationsquellen heranzuziehen,

⁵⁶ Vgl. Karnath; Thier (Hg.): *Kognitive Neurowissenschaften*. S. 440-441.

⁵⁷ Vgl. Bremer: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. S. 346.

⁵⁸ Vgl. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik*. S. 49.

⁵⁹ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 47-48.

die der Worterkennung und der Analyse von unbetontem Sprachmaterial dienen. Folglich lässt sich zusammenfassend festhalten, dass ein Mensch bereits im Laufe seiner ersten Lebensmonate aufgrund auditiver Wahrnehmungsprozesse das Lautvokabular und die Betonungsmuster seiner Erstsprache erwirbt.⁶⁰ Das Hörvermögen schafft folglich die Basis für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und determiniert sowohl die Lautrezeption als auch die Lautproduktion. Ohne intaktem Hörvermögen würde der Säugling mit Sicherheit beginnen, die Produktion von Lauten allmählich einzustellen. Zusätzlich ist eine spezifische Sprachform, die sogenannte „Motherese“, ausschlaggebend für den erfolgreichen Spracherwerb. Es handelt sich hierbei um eine kindergerechte Sprache, die vom sozialen Umfeld in der frühkindlichen Entwicklungsphase angewandt wird, um mit Kindern zu kommunizieren. Diese Sprachform zeichnet sich durch eine Vielfalt an unterschiedlichen Merkmalen aus, beispielweise durch äußerst vereinfachte syntaktische Strukturen oder durch eine spezifische Wortbetonung und Sprachmelodie, Merkmale, die das auditive Aufmerksamkeitsvermögen der Kinder steigern. Mit zunehmender sprachlicher Kompetenz wird die kindergerechte Sprache schrittweise von sprachlich ausgereifteren Strukturen abgelöst.⁶¹

Das Erkennen sogenannter Funktionswörter einer Sprache ist ebenfalls äußerst früh in der Entwicklung möglich, weshalb grammatische Strukturen einer Sprache problemlos erworben werden können. Damit einhergehend wächst die Sensibilität für die Konstituentenstruktur von Sätzen und die interne Wortstellung. Innerhalb der Spracherwerbsforschung wird das erste Lebensjahr als äußerst heikle Phase charakterisiert, in der eine verlangsamte Reizleitung, eine Verzögerung der Sprachentwicklung nach sich ziehen kann. Diese Tatsache zeugt unter anderem von der enormen Relevanz auditiver Wahrnehmungsprozesse für den weiteren Spracherwerb. Ein umfangreiches rezeptives Sprachwissen in allen grammatischen Bereichen lässt sich zwischen dem zweiundzwanzigsten und vierundzwanzigsten Lebensmonat konstatieren. Die rasante Entwicklung der Sprachfähigkeiten eines Kindes ist insbesondere auf die hohe Sensibilität in Bezug auf lautliche Impulse zurückzuführen.⁶² Folglich sind es die rezeptiven Sprachfähigkeiten, die zu Beginn der Sprachentwicklung überwiegen, in dieser Zeit ist es einem Kind möglich, dreißig bis vierzig Wörter aktiv zu produzieren, zweihundert bis dreihundert hingegen rezeptiv zu verarbeiten und zu verstehen. Der passive Wortschatz ist folglich zu Beginn der Sprachentwicklung weitaus umfangreicher als der aktive Wortschatz, eine Diskrepanz, die sich erst ab dem vierten Lebensjahr allmählich auszugleichen beginnt. Zusätzlich lässt sich in diesem Zeitraum die enge Beziehung zwischen Sprach- und

⁶⁰ Vgl. Karnath; Thier (Hg.): *Kognitive Neurowissenschaften*. S. 441-442.

⁶¹ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 36-37.

⁶² Vgl. Karnath; Thier (Hg.): *Kognitive Neurowissenschaften*. S. 441-443.

Hörprozessen aufgrund der Herausbildung zweier weiterer wichtiger Lernprozesse deutlich konstatieren. Zum einen handelt es sich um die Fähigkeit, auditiv wahrgenommene Wörter mit bereits gespeicherten Klangmuster in Beziehung zu setzen und zum anderen um die Fähigkeit, die eigenen sprachlichen Äußerungen selbständig zu überprüfen. Mit diesen Fähigkeiten werden Hörkreisläufe markiert, die entweder als „interpersoneller“ Kreislauf bezeichnet werden, folglich auf die Sprache der anderen bezogen oder als „intrapersoneller“, auf die eigene Sprache bezogener Kreislauf. Diese Hörkreisläufe nehmen in Bezug auf die Weiterentwicklung und Feindifferenzierung sprachlicher Kompetenzen einen wichtigen Stellenwert ein, da sie es dem Kind ermöglichen, sprachliche Äußerungen auf ihre Korrektheit und situationsbedingte Angemessenheit hin zu überprüfen und den Erwerb ziel- und normgerechter sprachlicher Strukturen zu gewährleisten. Ab dem fünften Lebensjahr sollte ein Kind in der Lage sein, alle Laute der Erstsprache in Form von Wörtern erfolgreich zu bilden und die phonologischen Regeln des Lautsystems zu beherrschen. Von diesem Zeitpunkt an erfolgt das stetige Weiterentwickeln und Festigen der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich im Laufe der Kleinkindphase auszubilden begonnen haben.⁶³

Der Erwerb produktiver Sprachkompetenzen weist eine ähnliche Kontinuität auf und zeichnet sich bereits in den ersten Lebensmonaten in Form einer Schreivokalisation ab. Anschließend setzt eine sogenannte „Lallphase“ ein, in der es erstmals zu der Produktion von Lauten und Lautkombinationen kommt. Darüber hinaus lässt sich im Zeitraum zwischen dem sechsten und dem zwölften Lebensmonat eine Systematisierung in Bezug auf die Wortbetonungsmuster der Zielsprache konstatieren. Von diesem Zeitpunkt an erfolgt eine enorm effiziente Entwicklung des Wortschatzes, da es zu einem kontinuierlichen Aufbau an Wortelelementen kommt, dessen Höhepunkt zwischen dem achtzehnten und dem vierundzwanzigsten Lebensmonat erreicht wird. Der Syntaxerwerb vollzieht sich ebenfalls über einen längeren Zeitraum hinweg, wobei es im Bereich der Satzstrukturebene bis zum dritten Lebensjahr zu einem kontinuierlichen Erwerb syntaktischer Regeln kommt. Aufbauend auf diese Sprachkenntnisse forciert sich auch der Wissenserwerb über das unzertrennbare Verhältnis syntaktischer und semantischer Strukturen.⁶⁴

4.2.Einflussfaktoren auf den (Erst-)Spracherwerb

Zu Beginn der Entwicklung bilden in erster Linie auditive Sprachwahrnehmungskompetenzen die Voraussetzung dafür, bedeutungsvolle Spracheinheiten auf dem Sprachfluss

⁶³ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 38-46

⁶⁴ Vgl. Karnath; Thier (Hg.): *Kognitive Neurowissenschaften*. S. 443-444.

herauszubilden. In diesem Zusammenhang ist es äußerst wichtig, zwischen der Vielzahl an Sprachlauten differenzieren und sie voneinander abgrenzen zu können. Mithilfe sogenannter „Habituations-Dishabituations-Verfahren“⁶⁵ konnten nachgewiesen werden, dass es im Säuglingsalter sowohl zu einer erhöhten Sensibilität hinsichtlich unterschiedlicher Lautkategorien kommt als auch zu ihrer erfolgreichen Abgrenzung. Zusätzlich verfügen Säuglinge über die Fähigkeit, sprachliche Einheiten im stetigen Sprachfluss ihrer Umgebung zu identifizieren. Hierfür ziehen sie Wortpausen und prosodische Merkmale heran, wodurch sie Silben und Wörter erfolgreich segmentieren können. Anschließend soll nun eine kursorische Skizzierung frühkindlicher Sprachwahrnehmungsleistungen erfolgen.⁶⁶

4.2.1. Kategorienbildung und Segmentation

Kategorisierungsprozesse bilden eine essenzielle Voraussetzung für den erfolgreichen Spracherwerb, da sie es ermöglichen, den Informationsfluss zu strukturieren, zu ordnen und die darin enthaltenen Übermittlungen zu kategorisieren. Hierdurch lässt sich ein Verständnis für die eigene Umgebung schaffen und auf die eintreffenden Informationen dementsprechend zu reagieren. Kategorisierungsprozesse bilden die Grundlage der Sprachentwicklung, da vorsprachlich gebildete Kategorien allmählich mithilfe sprachlicher Begriffe gekennzeichnet werden. An dieser Stelle gilt zu betonen, dass sich die vorsprachliche Kategorienbildung keinesfalls unabhängig sprachlicher Bezeichnungen entwickelt, da diese neue Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb des Kategoriensystems einleiten können. Folglich lässt sich das Verhältnis zwischen kognitiven Kategorisierungsleistungen und Prozessen sprachlicher Bezeichnung als reziprok charakterisieren, wodurch die, sich gegenseitig erweiternde Kraft, die der Beziehung zwischen Kognition und Sprache zugrunde liegt, erneut bestätigt wird.⁶⁷ Die Entwicklung von Sprachfähigkeiten ist ohne kognitiven Leistungen und der Entwicklung des Denkens nicht möglich, da das Erschließen zentraler Konzepte erst hierdurch gewährleistet wird. Die Bezeichnung von Objekten setzt die Fähigkeit voraus, diese auch differenzieren und einer spezifischen Kategorie zuordnen zu können. Räumliche, zeitliche und kausale Verhältnisse erfolgreich zu erfassen und in Beziehung zueinander zu setzen, erfordert kognitive Fähigkeiten, die allmählich und analog zur Sprachentwicklung heranreifen.⁶⁸

⁶⁵ Vgl. Lohaus; Vierhaus; Maass: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. S. 155.

⁶⁶ Vgl. ebd. S. 154-156.

⁶⁷ Vgl. Lohaus; Vierhaus; Maass: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. S. 156.

⁶⁸ Vgl. Bremer, Katharina: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. In: Felder; Ekkehard (Hg.): *Sprache*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2009.S. 342.

Des Weiteren bildet die Segmentierung des kontinuierlichen Sprachstroms eine wesentliche Grundlage erfolgreichen Spracherwerbs, da Wortgrenzen erkannt und wesentliche Spracheinheiten aufgebaut werden. Der systematische Wortschatzerwerb bedingt ein Extrahieren von zusammengehörigen Spracheinheiten aus dem stetig vorhandenen Sprachstrom. Es bedarf hierfür nicht nur einem isolierten Speichern lautlicher Einheiten, sondern ebenso einer anschließenden Bedeutungszuweisung. Für das erfolgreiche Erfassen der Wortgrenzen und für das Extrahieren fester Spracheinheiten aus dem Lautstrom kommen insbesondere den prosodischen, rhythmischen Merkmalen der Sprache eine zentrale Bedeutung zu. Zwar steht zunächst die rhythmisch-metrische Segmentierungsstrategie im Vordergrund, aufgrund dessen, dass es sich im Erkennen von Wortgrenzen um eine, sich stetig fortlaufend weiterentwickelnde Fähigkeit handelt, können mit zunehmender Entwicklung weitere Hinweise und Informationsquellen für das Segmentationsverfahren genutzt werden. In diesem Zusammenhang ist es äußerst wichtig, dass die erfolgreich aus dem Lautstrom herausgelöste Spracheinheit als Wortform mit einer spezifischen Bedeutung abgespeichert und in einem weiteren Schritt kategorisiert wird. Die Segmentierungsfähigkeit bezieht sich ebenso auf weitere strukturelle Spracheinheiten, die für die erfolgreiche Interpretation einer sprachlichen Äußerung als zusammengehörig erkannt werden müssen. Das Wahrnehmen prosodischer Aspekte, beispielsweise das bewusste Erfassen von Sprechpausen, von Veränderungen in der Stimmfrequenz oder das Erkennen der Vokallänge, ist hierfür ebenso äußerst wichtig. Diese „Meilensteine“ des Spracherwerbs, die mithilfe der Kategorienbildung und der Segmentierung von sprachlichen Einheiten aus dem Lautstrom erreicht werden, verdeutlichen erneut den enormen Stellenwert, der erfolgreich ablaufenden auditiven Wahrnehmungsprozessen im Spracherwerb zukommt.⁶⁹

Die Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen einer neuen Objektkategorie und ihrer sprachlichen Bezeichnung, die im Rahmen frühkindlicher Entwicklungsphasen geschaffen werden muss, stellt einen weiteren wichtigen Aspekt vorliegenden Teilbereichs dar. Grundsätzlich besteht die Annahme, dass Kinder sogenannte „Ganzheitsannahmen“, „Taxonomieannahmen“ und „Disjunktionsannahmen“ heranziehen, um neue sprachliche Begriffe in das bereits vorhandene Kategoriensystem zu integrieren. „Ganzheitsannahmen“ gehen von der Hypothese aus, dass sich ein Wort auf ein ganzes Objekt bezieht und nicht auf seine Einzelbestandteile. „Taxonomieannahmen“ meinen hingegen, dass ein Begriff nicht nur auf ein einziges, ganzheitliches Objekt bezogen ist, sondern auch Objekte desselben Typs

⁶⁹ Vgl. Kauschke, Christina: *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin; Boston: De Gruyter. 2012. S. 24-27.

miteinschließt. Die letzte Form kategorialer Vorannahmen, die „Disjunktionsannahmen“, besagen, dass jedem Objekt nur eine Bezeichnung zugehörig ist, wenn diese für ein spezifisches Objekt bereits vorliegt, so wird zunächst davon ausgegangen, dass eine neue Bezeichnung auch ein neues Objekt markiert. Das soziale Umfeld spielt ebenso eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Kategorisierungsprozesse, die sich im Spracherwerb vollziehen, da es die verschiedenen Wortzuordnungen entweder zu bestätigen oder aber auch zu korrigieren vermag.⁷⁰ Dem Menschen wird das Eintreten in eine soziale Gemeinschaft und ein Aneignen kulturellen Wissens ermöglicht, indem das Kind lernt, sich in einer sprachlich konstituierten Welt erfolgreich zu bewegen. Die vielfältigen Kommunikations- und Interaktionssituationen, deren Sprachinhalte zunehmend erfasst werden, befähigt das Kind dazu, eine immer aktivere Rolle innerhalb der Sprachgemeinschaft einzunehmen. Folglich lässt sich festhalten, dass die Erweiterung des sprachlichen Wissens mit der Teilhabe an dem individuellen sprachlichen Umfeld einhergeht. Hierdurch wird das Verknüpfen sprachlicher Ausdrücke mit ihren spezifischen Bedeutungen schrittweise ermöglicht. Die Notwendigkeit einer Teilhabe an Kommunikationssituationen hebt ebenso die Notwendigkeit hervor, auditive Wahrnehmungsfähigkeiten gezielt zu entwickeln und zu erweitern.⁷¹

4.2.2. Die Rolle des sprachlichen Kontextes und der auditiven Aufmerksamkeit

Das Betrachten des jeweiligen sprachlichen Kontextes dient ebenfalls das Erschließen der Bedeutungsinhalte einer sprachlichen Äußerung, da einzelne Wörter häufig eine differente Bedeutung aufweisen als in ihrer Realisierung innerhalb des Satzes. In den ersten Entwicklungsphasen sind es insbesondere die nonverbalen Anteile einer Sprache, die den Prozess der Bedeutungskonstruktion und der Sinnerschließung erleichtern. Zusätzlich kommen paraverbalen, prosodischen Elementen ein wichtiger Stellenwert zu. In Bezug auf den sprachlichen Kontext gilt es jedoch festzuhalten, dass das Einbeziehen kontextueller Gegebenheiten das inhaltliche Erschließen einer sprachlichen Äußerung zwar erleichtern kann, jedoch bedarf hierfür ausreichend Kenntnis über die Struktur einer Sprache. Folglich ist es äußerst wichtig, dass bereits entsprechende Sprachstrukturen kognitiv gespeichert wurden und es dem Menschen hierdurch möglich ist, auf sprachspezifische Kompetenzen in den Bereichen der Grammatik und der Syntax zurückzugreifen. Der Einbezug des jeweiligen Kontextes einer sprachlichen Äußerung kann Prozesse der Sinnerschließung zwar erleichtern und begünstigen,

⁷⁰ Vgl. Lohaus; Vierhaus; Maass: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. S. 157.

⁷¹ Vgl. Bremer, Katharina: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. S. 342-343.

nicht aber die Fähigkeit ersetzen, paraverbale, prosodische Elemente und verbale Aspekte gezielt zu nutzen, um den Bedeutungsinhalt erfolgreich zu erfassen.⁷²

Eine weitere Voraussetzung erfolgreicher auditiver Wahrnehmungsprozesse stellt die Fähigkeit dar, individuell verfügbare auditive Aufmerksamkeitsressourcen gezielt auf Sprachinhalte zu fokussieren und dem anschließenden Prozess der Bedeutungszuweisung den Weg zu ebnen. Auditive Aufmerksamkeitsfähigkeiten schaffen nicht nur die Basis für das Erfassen sprachlicher Signale, sondern ermöglichen auch die gezielte Differenzierung zwischen Nutz- und Störschall, da eine bewusste Aufmerksamkeitshinwendung auf akustische Reize aus dem Nutzschallbereich erfolgt. Es handelt sich hierbei um einen aktiven Prozess, um das Einnehmen einer gezielten Bewusstseinshaltung, da die auditiven Aufmerksamkeitsressourcen gezielt gesteuert und auf jene akustischen Impulse gerichtet werden, die als relevant eingestuft werden.⁷³ Der Spracherwerb ist nicht nur von einem funktional intakten Gehörsinn abhängig, der den ungestörten Hörprozess ermöglicht, sondern ebenso von der Fähigkeit, auditive Aufmerksamkeitsressourcen bewusst und gezielt auf jene akustisch vermittelten Impulse zu richten, die für das Sprachverstehen als bedeutungsrelevant eingestuft werden. Es handelt sich hierbei um einen äußerst selektiven Prozess, der das Setzen eines aktiven Handlungsschrittes bedingt und den erfolgreichen Spracherwerb erheblich beeinflussen kann.⁷⁴

4.3. Sprachentwicklungsprozesse im Zweitspracherwerb unter Berücksichtigung auditiver Wahrnehmungsprozesse

Der immense Einfluss auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten auf den Spracherwerb wurde bereits aus den vorhergegangenen Teilbereichen mehrfach ersichtlich. Vorliegend soll dieses Erkenntnis in Bezug auf den Zweitspracherwerb näher untersucht werden. An dieser Stelle gilt jedoch hervorzuheben, dass sich kaum eindeutige Aussagen in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge sprachlicher Strukturen in der Zweitsprache treffen lassen. Innerhalb der Spracherwerbsforschung kursieren sowohl Annahmen über tendenziell ähnlich ablaufende Erwerbsprozesse innerhalb des Erst- und Zweitspracherwerbes als auch Annahmen über eine Diskrepanz, die den beiden Erwerbsprozessen zugrunde liegt. Das Bestreben vorliegenden Teilbereichs offenbart sich jedoch nicht in der Klärung dieser oppositionellen Annahmen, da eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Studien zu dieser Thematik keine eindeutige Evidenz nach sich zieht. Folglich handelt es sich in vorliegendem Teilbereich vielmehr um die Darlegung allgemeiner Entwicklungstendenzen im Zweitspracherwerb und

⁷² Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 37.

⁷³ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 42-43.

⁷⁴ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 67-68.

unterschiedlicher Einflussfaktoren auf diesen. In Bezug auf auditive Wahrnehmungsprozesse gilt festzuhalten, dass der Zweitspracherwerb sowohl auf sprachlichen als auch auf kognitiven Leistungen beruht, die sich bereits im Rahmen des Erstspracherwerbes zu entwickeln begonnen haben. Zusätzlich stehen im Zweitspracherwerb auditive Wahrnehmungsfähigkeiten im Zentrum, die es weniger im Zusammenhang mit der anatomischen Entwicklung des auditiven Wahrnehmungsapparates zu untersuchen gilt als mit bewusst zu erlernenden Wahrnehmungsleistungen.⁷⁵

4.3.1. Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Ähnlich dem Erstspracherwerb, ist der Zweitspracherwerb ebenso von einer Vielzahl an unterschiedlichen Faktoren gekennzeichnet. Der Sprachinput, der aus verschiedenen Kommunikationssituationen hervorgeht und den Lernenden zur Verfügung steht, lässt sich als ein determinierender Faktor ansehen, da sich wesentliche Wörter, Sprachformen und -regeln der Zweitsprache hieraus ableiten lassen. Kommunikationssituationen schaffen darüber hinaus zahlreiche Lerngelegenheiten, um Sprache in einem „natürlichen“, authentischen Rahmen zu erwerben. Eine aktive Teilhabe an unterschiedlichen Kommunikationssituationen erfordert in erster Linie das erfolgreiche Erfassen, Verarbeiten und Verstehen des Sprachinhaltes, worin sich die enorme Relevanz auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten für den Zweitspracherwerb abzeichnet. Ebenso spielt das bereits vorhandene Sprachbewusstsein der Lernenden, das aus dem Erstspracherwerb hervorgeht eine wichtige Rolle, da es sie befähigt, sprachliche Äußerungen reflexiv und kritisch zu beurteilen. Zusätzlich determinieren sowohl der Wunsch nach Integration in die jeweilige Sprachgemeinschaft als auch individuelle kommunikative Bedürfnisse und Einstellungen der Lernenden den Erwerb einer Zweitsprache. Einen weiteren zentralen Faktor stellt das Erwerbsalter dar, denn auch dieses scheint den Zweitspracherwerb maßgeblich zu beeinflussen. Zwar handelt es sich hierbei um einen Faktor, dessen tatsächliches Ausmaß kontrovers diskutiert wird, dennoch scheint sich ein jüngeres Erwerbsalter positiv auf den Zweitspracherwerb auszuwirken. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte in der engen Beziehung zwischen kognitiven und sprachlichen Leistungen begründet liegen, da Schwierigkeiten im Spracherwerb durchaus mit natürlichen kognitiven Alterungsprozessen einhergehen.⁷⁶ Zusätzlich scheint sich ein jüngeres Erwerbsalter positiv auf Spracherwerbsprozesse auszuwirken, da sich das Fundament für den Spracherwerb in dieser

⁷⁵ Vgl. Eckhardt, Andrea G.: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. 2008. S. 42-43.

⁷⁶ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 30-32.

Zeit zu entwickeln und zu festigen beginnt und die intellektuelle und soziale Entwicklung des Kindes maßgeblich voranschreitet. Der Erstspracherwerb determiniert die „Ausgangsbasis“ für den Erwerb einer jeden weiteren Sprache, da die sprachlichen Fertigkeiten in der Erstsprache das Kind befähigen, die unmittelbar weltliche Umgebung zu bezeichnen und mithilfe der Sprache zu konstruieren. Der Erstspracherwerb vollzieht sich in Einklang mit der Entwicklung des kognitiven Leistungsvermögens eines Kindes, ein Leistungsvermögen, das zwar von Geburt an angelegt ist, jedoch ohne bewusste Aktivierung zu verkümmern droht. In Bezug auf den Erst- beziehungsweise Zweitspracherwerb lässt sich aufgrund der hier angeführten Aspekte zunächst festhalten, dass die Erstsprache nicht nur als ein Zeichensystem für die sprachliche Erfassung der kindlichen Lebenswelt dient, sondern dass sie ebenso als eine Art „Vergleichsmodell“ fungiert, mit dem jedes weitere Zeichensystem in Beziehung gesetzt wird. Der Erst- und Zweitspracherwerb unterscheidet sich folglich darin, dass im Rahmen des Zweitspracherwerbs bereits ein mehr oder weniger gefestigtes sprachliches System vorhanden ist. Zusätzlich betonen die hier dargelegten Erkenntnisse die Notwendigkeit, dass die Erforschung des Zweitspracherwerbs stets in Zusammenhang mit der Erforschung des Erstspracherwerbs stattfinden muss.⁷⁷

Es gilt ebenfalls hervorzuheben, dass Spracherwerbsprozesse individuell verlaufen und von zahlreichen, sowohl externen als auch internen Faktoren abhängig sind, wodurch es zu einer hohen Variabilität innerhalb der Erwerbsprozesse kommen kann. Für die Betrachtung diverser Generalisierungsversuche sollte folglich eine kritische Perspektive eingenommen werden.⁷⁸

Die bereits im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Erstspracherwerb thematisierten Entwicklungsprozesse sprachlicher Strukturen lassen sich auch in Bezug auf den Zweitspracherwerb näher untersuchen. Folglich bedarf es an dieser Stelle der Darlegung einiger Erwerbstendenzen, die letztlich zu der Entwicklung essenzieller sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Zweitsprache führen. Zweitspracherwerbstendenzen dürfen jedoch nicht ohne Berücksichtigung der Erstspracherwerbstendenzen untersucht werden. Folglich muss in Bezug auf die Wahrnehmung phonetischer Strukturen ein Bewusstsein für den Umstand geschaffen werden, dass sich die Diskriminierungsfähigkeit zwischen Lautkontrasten im Laufe der ersten zwölf Lebensmonate zu verändern beginnt und eine Spezialisierung auf Laute in der Erstsprache erfolgt. Im Umkehrschluss bedeutet dies natürlich, dass ein Zweitspracherwerb, der nach dem ersten Lebensjahr einsetzt, eine bewusste Förderung im Bereich der Lautwahrnehmung erfordert. Das Diskriminieren zwischen lautlichen Strukturen, die von der

⁷⁷ Vgl. Bickes, Hans; Pauli, Ute: *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. 2009. S. 94-95.

⁷⁸ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 32.

Erstsprache abweichen, kann nach Abschluss des ersten Lebensjahres eine besondere Herausforderung für die Lernenden darstellen. Zusätzlich wirken sich natürlich auch sprachliche (Vor-)Erfahrungen auf auditive Wahrnehmungsprozesse aus, ein Identifizieren von unterschiedlichen Lauten ist weitaus schwieriger, wenn die Erst- und Zweitsprache kaum Berührungspunkte aufweisen.⁷⁹

Aus dem vorhergegangenen Teilbereich wurde ersichtlich, welch enorm hoher Stellenwert dem Wortschatzerwerb in Bezug auf produktive und rezeptive Sprachkompetenzen zukommt. Den Zweitspracherwerb betreffend, liegen hierfür kaum empirische Befunde vor, die es ermöglichen, sowohl den Wortschatzerwerb an sich als auch die Wachstumsrate des mentalen Lexikons in der Zweitsprache zufriedenstellend zu erfassen. Die Schwierigkeit, die mit dem Bestreben einhergeht, den qualitativen und quantitativen Wortschatzwachstum im Rahmen des Zweitspracherwerbs zu messen und empirisch zu belegen, resultiert aus der Tatsache, dass aufgrund der individuellen kognitiven Grundfähigkeiten und Erwerbsbedingungen eine enorm hohe Variabilität innerhalb der Lernenden vorhanden ist. Ungeachtet dessen lassen sich dennoch einige wichtige Erkenntnisse darlegen. Beispielsweise lässt sich der bereits zuvor erwähnte Sprachinput in diesem Zusammenhang ebenso als determinierenden Faktor bestimmen. Den Auswirkungen der Lernumgebung auf den Erwerb unterschiedlicher Sprachkompetenzen darf folglich nicht nur in der Erstspracherwerbsforschung ein zentraler Stellenwert beigemessen werden. Geringe Wortschatzkenntnisse beeinträchtigen insbesondere die erfolgreiche Teilhabe an Kommunikations- und Interaktionssituationen. Darüber hinaus lässt sich häufig eine inhaltliche Varianz zwischen den Wortschatzkenntnissen im Bereich der Erstsprache und jenen der Zweitsprache konstatieren, wodurch es erneut den enormen Stellenwert zu betonen gilt, der dem Erwerbskontext im Wortschatzerwerb zukommt. Hinsichtlich grammatischer Phänomene lässt sich innerhalb der Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse ein ähnlicher Erwerbsverlauf konstatieren. Dennoch benötigen Lernende einer Zweitsprache weitaus mehr Zeit, um sich beispielsweise syntaktische Strukturen anzueignen.⁸⁰

Zusammenfassend lässt sich vorerst festhalten, dass in Bezug auf den Zweitspracherwerb sowohl den äußeren Einflüssen eine essenzielle Rolle zukommt., als auch der sukzessiven kognitiven Entwicklung. Des Weiteren lassen sich innerhalb des Erst- und Zweitspracherwerbes durchaus ähnliche Lernmechanismen konstatieren, die sich in Abhängigkeit zu dem vorhandenen sprachlichen Input entfalten. Unter Berücksichtigung des

⁷⁹ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 32-34.

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 35-43.

Umstandes, dass sich kognitive Strukturen sukzessiv und auf irreversible Art und Weise entwickeln, erscheint es durchaus nachvollziehbar, dass im Zweitspracherwerb unterschiedliche Strategien angewandt werden müssen, um sich sprachliche Konstruktionen anzueignen. Das Übertragen, der Transfer von sprachlichen Gewohnheiten aus der Erstsprache in die Zweitsprache stellt eine äußerst konstruktive Strategie dar, die es ermöglicht, Autonomie gegenüber den Erwerbsprozess zu entwickeln.⁸¹

4.3.2. **Auditive Wahrnehmungsfähigkeiten im Zweitspracherwerb:**

Rezeptive Sprachkompetenzen setzen sich aus Fähigkeiten in den Bereichen des auditiven und des schriftsprachlichen Sprachverstehens zusammen, weshalb die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem Bereich der Lesekompetenz wichtige Rückschlüsse auf die Entwicklung des auditiven Sprachverstehens ermöglichen. Des Weiteren erweist sich die Fremdspracherwerbsforschung als äußerst hilfreich, um den Erwerbsprozess sprachlicher Fähigkeiten im Bereich des auditiven Sprachverstehens zu untersuchen, da die Bedeutung auditiver Fähigkeiten für den Spracherwerb insbesondere in der Fremdspracherwerbsforschung hervorgehoben wird. Überraschend ist jedoch, dass zwar die Bedeutung von auditiven Fähigkeiten in Bezug auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen stets betont wird, ihrer bewussten Förderung im Zweitspracherwerb jedoch kaum Beachtung geschenkt wird und ihre erwerbsspezifischen Aspekte nur wenig erforscht sind.⁸²

Eine Beschäftigung mit den, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur formulierten Bildungsstandards erweist sich ebenso als äußerst interessant, um den Stellenwert auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten in sprach- und kompetenzerwerbsspezifischen Prozessen zu ermitteln. Zwar wurde in Bezug auf den landessprachlichen Unterricht bereits versucht, eine bewusste Verbindung zwischen mündlich und schriftlich realisierter Sprache herzustellen und auditive Wahrnehmungsfähigkeiten hervorzuheben, jedoch erfolgt dies in Bezug auf ihre Relevanz für den Erwerb produktiver Sprachfähigkeiten. Eine intensivere Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kompetenzbereichen und -modellen bestätigt die Annahme, dass die Sprachproduktion im Vergleich zu der Sprachrezeption insbesondere im auditiven Bereich eine übergeordnete Stellung einnimmt. In Hinblick auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen scheinen auditive Wahrnehmungskompetenzen ebenso marginalisiert zu werden, da sich kein entsprechender Eintrag in den formulierten mathematisch-naturwissenschaftlichen

⁸¹ Vgl. Bickes; Pauli: *Erst- und Zweitspracherwerb*. S. 96-97.

⁸² Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 43.

Kompetenzbereichen findet.⁸³ Die Ursache für das Marginalisieren auditiver Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem Erwerb einer Zweitsprache könnte auf die Schwierigkeit ihrer Operationalisierung zurückzuführen sein, da sich auditive Prozesse der direkten Beobachtung entziehen. Ungeachtet dessen ist es jedoch äußerst wichtig, den enorm hohen Stellenwert auditiver Fähigkeiten im Spracherwerb hervorzuheben und aufzuzeigen, dass die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Fähigkeiten zu einem vorzeitigen Erkennen von Spracherwerbsschwierigkeiten führen kann. Mit dem Blick auf diese Erkenntnis ließe sich einer bewussten Förderung rechtzeitig der Weg ebnen.⁸⁴

Eine weitere Wahrnehmungsfähigkeit, das gezielte Hin- und Zuhören, der im Rahmen vorliegender Arbeit ein außerordentlicher Stellenwert zukommt, bedarf einer aktiven Beteiligung des Individuums am Hörprozess. Bereits der Verweis auf das Vorhandensein einer aktiven Beteiligung hebt die Notwendigkeit einer spezifischen Förderung hervor, die für das Entwickeln dieser Wahrnehmungsfähigkeit ausschlaggebend ist. Die Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören reicht weit über das akustische Erfassen und kognitive Speichern sprachlicher Impulse hinaus. Im Rahmen des Zweitspracherwerbes geht das gezielte Erfassen und Verarbeiten der Sprachinhalte mit erheblichen Schwierigkeiten einher, wenn die besondere spracherwerbsspezifische Situation nicht berücksichtigt wird und das Vermitteln sprachlicher Informationen nicht auf den jeweiligen Sprachstand abgestimmt ist. Zusätzlich bedarf es einer Berücksichtigung des jeweiligen Sprachlernkontextes, da dieser einen großen Einfluss auf den erfolgreichen Erwerb sprachlichen Wissens ausübt.⁸⁵

Darüber hinaus basiert auditives Sprachverstehen, das wiederum die Fähigkeit des gezielten Hin- und Zuhörens voraussetzt, auf äußerst komplexen Vorgängen. Es bedarf der Fähigkeit, sprachliche Äußerungen und Geräusche unterscheiden, einzelne Sprachlaute differenzieren und Laut- und Silbenketten erkennen und anschließend speichern zu können. Zusätzlich müssen einzelne Wörter aus dem Sprachstrom herausgefiltert werden können, sie müssen als sinntragende Einheiten erfasst und verstanden werden und es muss ihnen Bedeutung zugewiesen werden. Fähigkeiten, die keinesfalls vorausgesetzt werden dürfen, sondern einem bewusst initiierten Erwerbsprozess bedürfen.⁸⁶

⁸³ Vgl. <https://www.bifie.at/material/grundlagen-der-bildungsstandards/kompetenzmodelle-und-deskriptoren/> (29.10.2018)

⁸⁴ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 47-48.

⁸⁵ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 181-183.

⁸⁶ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 36-37.

5. Die Fähigkeit gezielten Hin- und Zuhörens als Schnittstelle zwischen dem Hörprozess und dem Hör- beziehungsweise Sprachverstehensprozess

Vorliegender Teilbereich verfolgt das Bestreben, gezieltes Hin- und Zuhören als auditive Wahrnehmungsleistung hervorzuheben und ihre zentrale Rolle im Übergang von dem physiologischen Hörprozess zu dem psychologischen Prozess des auditiven Sprachverstehens zu unterstreichen. Letzteres bildet den Schwerpunkt eines weiteren Teilbereiches, weshalb zunächst die Beschäftigung mit der Fähigkeit des gezielten Hin- und Zuhörens als zentrale Dimension spracherwerbsspezifischer Prozesse erfolgt. In diesem Zusammenhang gilt ein Bewusstsein für die Tatsache zu schaffen, dass gezieltes Hin- und Zuhören eine in hohem Maße aktive und intentionale Tätigkeit darstellt, ein selbstreguliertes Verhalten, das keineswegs als selbstverständlich oder gegeben vorausgesetzt werden darf. Es handelt sich nicht nur um die Fähigkeit, auditive Aufmerksamkeit aufzubauen und diese anschließend auf spezifische, bewusst auserwählte Sprachreize zu richten, sondern auch um die aktive Bereitschaft hierfür. Für dieses Verständnis ausschlaggebend, ist die Abgrenzung des gezielten Hin- und Zuhörens als auditive Wahrnehmungsfähigkeit zu dem, bereits zuvor dargelegten physiologischen Prozess des Hörens. Es handelt sich hierbei um zwei Prozesse, die sich über den auditiven Wahrnehmungsapparat vollziehen, sich aber dennoch aufgrund verschiedener Merkmale klar voneinander differenzieren lassen. Zwar lassen sich die Begrifflichkeiten „auditive Aufmerksamkeit“ und „gezieltes Hin- und Zuhören“ in vorliegender Arbeit, vor dem Hintergrund der ihr zugrundeliegenden Thematik, zum Teil synonym verwenden, dennoch bedarf es auch an dieser Stelle einer weiteren, expliziten Auseinandersetzung. Diese Auseinandersetzung bezieht sich auf das Konstrukt der Aufmerksamkeit als eigenständiges Phänomen, als Bewusstseinsressource, da die Fähigkeit gezielten Hin- und Zuhörens auf einer erhöhten Aufmerksamkeitsbereitschaft beruht, die es zunächst eigenverantwortlich zu entwickeln gilt.⁸⁷ Vorliegender Teilbereich untersucht das gezielte Hin- und Zuhören und das zweckorientierte Richten individueller auditiver Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische Sprachreize als eigenständige Wahrnehmungsfähigkeiten. In Bezug auf diese Untersuchung werden unterschiedliche Perspektiven eingenommen, um den enorm hohen Stellenwert auditiver Wahrnehmungsleistungen in Hinblick auf die erfolgreiche Entwicklung auditiven Sprachverstehens mithilfe differenzierter Zugänge aufzuzeigen. Zusätzlich wird die Notwendigkeit einer bewussten Integration unterschiedlicher Fördermaßnahmen betont, die der

⁸⁷ Vgl. Imhof, Margarete: *Zuhören und Instruktion. Empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung*. Münster: Waxmann Verlag. 2004. S. 4-15.

Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen dienen. Diese Fördermaßnahmen werden durch die abschließende Skizzierung ihrer wesentlichen Aspekte konkretisiert.

5.1. Wesentliche Differenzierungsschritte in der Unterscheidung zwischen dem Hör- und dem Hin- und Zuhörprozess

Aufgrund der Tatsache, dass der Hörprozess aus anatomischer Sicht bereits in den vorhergegangenen Teilbereichen ausführlich dargestellt wurde, bedarf es in vorliegendem Teilbereich keiner weiteren Spezifizierung. In Bezug auf das auditive Sprachverstehen dient die Unterscheidung zwischen dem Hör- und dem Hin- und Zuhörprozess nicht nur dem Hervorheben spezifischer Charakteristika beider Vorgänge, sondern stellt auch einen zentralen Zwischenschritt dar, der sowohl der diagnostischen Arbeit als auch der Entwicklung konkreter Fördermaßnahmen zugutekommt. In erster Linie gilt erneut aufzuzeigen, dass im Rahmen des Hörprozesses zunächst akustische Reize und sprachliche Signale an das Gehörorgan treffen und anschließend transportiert, umgewandelt, neuronal codiert und verarbeitet werden. In vorliegender Arbeit wird der Hörprozess vom Hin- und Zuhörprozess aufgrund seiner anatomisch-biologischen Aspekte abgegrenzt, auch wenn es sich bei beiden Vorgängen sowohl um aktive als auch um kognitive Prozesse handelt. Das gezielte Hin- und Zuhören als dynamischer, aktiver und intentionaler Vorgang gilt als Voraussetzung, sprachliche Reize als solche in den zuständigen Arealen des Gehirns zu erkennen, sie anschließend zu interpretieren, zu bewerten und abzuspeichern. Gezieltes Hin- und Zuhören bedingt das bewusste Richten auditiver Aufmerksamkeitsressourcen auf sprachliche Impulse, um diese zu deuten und erfolgreich zu verstehen. Der auditive Verstehensprozess, der in einem weiteren Teilbereich eingehend thematisiert wird, bedingt das Abspeichern von neuronalen Repräsentationen akustischer Signale in Form von Gedächtniseinträgen, die es ermöglichen, jene Sprachreize wiederzuerkennen, die bereits zuvor im Rahmen des Hörprozesses wahrgenommen wurden. Aufgrund dieser Erkenntnis lässt sich bereits darauf schließen, dass sowohl Hör- als auch Hin- und Zuhörprozesse ausschlaggebend sind, um erfolgreiches auditives Sprachverstehen zu ermöglichen. Das gezielte Hin- und Zuhören, das Entwickeln auditiver Aufmerksamkeitsfähigkeiten und ihr bewusster Einsatz, um spezifische sprachliche Signale wahrzunehmen, bildet eine zentrale Dimension der Sprechfertigkeit und wird bereits von Beginn der Entwicklung an erworben, sofern die inneren und äußeren Voraussetzungen hierfür gegeben sind. Gezieltes Hin- und Zuhören stellt einen auditiven Wahrnehmungsvorgang dar, in dem sowohl verbale als auch nonverbale akustisch vermittelte Informationen selektiert, organisiert, interpretiert und in das vorhandene kognitive System integriert werden. Zusätzlich

bildet es die Basis erfolgreicher Interaktion und Kommunikation, weshalb es unentbehrlich für die aktive Teilhabe an zwischenmenschlichen Interaktions- und Kommunikationssituationen ist. Auditive Wahrnehmungsfähigkeiten stehen in einer interdependenten Wechselwirkung zu produktiven Sprachfertigkeiten, sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig, weshalb auditive Wahrnehmungsprozesse in Bezug auf den Spracherwerb keinesfalls marginalisiert werden dürfen. Im Gegensatz zu dem Hörprozess als physiologischer Vorgang kann der Hin- und Zuhörprozess als subjektiv-selektiver Vorgang in einem hohen Maße durch das Individuum beeinflusst und aktiv gesteuert werden und ist von dem intellektuellen und individuellen Reifegrad abhängig.⁸⁸ In vorliegender Arbeit wird die enge Beziehung zwischen den beiden Wahrnehmungsprozessen des Hin- und des Zuhörens gerichtet, weshalb beide Begrifflichkeiten stets in Verbindung miteinander Verwendung finden. Diese Entscheidung resultiert aus der Tatsache, dass sich gezieltes Zuhören als Wahrnehmungsleistung ausschließlich auf der Grundlage des Hinhörens entfalten kann. Ungeachtet dessen bedarf es an dieser Stelle einer kursorischen Differenzierung beider Begrifflichkeiten, um ein vollständiges Verständnis der jeweiligen Wahrnehmungsphänomene zu ermöglichen. Die Fähigkeit, gezielt hinzuhören bedingt das Einnehmen einer Wahrnehmungshaltung, die es ermöglicht, die auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf eine Geräuschkulisse zu richten, in der noch nichts oder nichts mehr auditiv wahrnehmbar ist. Dem gezielten Hinhören liegt ein Moment der schweigsamen Offenheit zugrunde, nicht aber noch das spannungsgeladene Verfolgen einer sprachlichen Äußerung. Es handelt sich folglich um die Bereitschaft, um den Willen, achtsam hinzuhören, auditive Aufmerksamkeit aufzubauen, ohne den Gegenstand der Wahrnehmungsintention zu konkretisieren. Der Prozess des Hinhörens geht mit einer Unvoreingenommenheit in Bezug auf sich selbst und in Bezug auf das Umfeld einher und bedingt ein Stillschweigen, das es ermöglicht, sich akustischen Reizen gegenüber zu öffnen und diese vorintentionale Offenheit beizubehalten. Diese Intensität des Hörprozess entfaltet sich in einem achtsamen Umgang mit dem unmittelbaren Umfeld und schafft letztlich die Grundlage für gezieltes Zuhören. Die Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören ermöglicht nicht nur, dass andere Menschen Aufmerksamkeit erfahren, sondern erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass diese Aufmerksamkeit, diese Hörhaltung einem selbst entgegengebracht wird. Folglich lässt sich ein gezieltes Zuhören, ohne einem gezielten Hinhören nicht entwickeln, weshalb beiden Phänomenen vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchung eine gleichwertige Stellung zukommt. Zusätzlich wird das Phänomen der Aufmerksamkeit in einem weiteren Teilbereich der Arbeit näher erläutert, wodurch sich das Verständnis für den Prozess des Hinhörens

⁸⁸ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 66-68.

intensiviert, da dieser in einem interdependenten Verhältnis mit aufmerksamkeitsspezifischen Fähigkeiten steht.⁸⁹

In dem Bestreben, den Hörprozess als einzigartigen Vorgang zu erfassen, ist es äußerst wichtig ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass im Gegensatz zu visuellen Wahrnehmungsprozessen, das Gehörorgan der Umwelt, der „360°-Umgebung“ gegenüber stets geöffnet ist, wodurch unterschiedliche akustische Signale permanent wahrgenommen werden. Aufgrund dieser Tatsache stellt die Fähigkeit, akustische Reize bewusst zu selektieren eine wesentliche Grundlage dar, um Autonomie gegenüber der akustischen Reizflut zu entwickeln. Die bewusste Differenzierung zwischen akustischen Reizen, die bewusste Auswahl jener Reize, die als „wichtig“, als „essentiell“ eingestuft werden, markiert den Übergang von dem physiologischen Prozess des Hörens zu dem psychologischen Prozess des Hin- und Zuhörens. Es bedarf einem gezielten Lernprozess, um die individuellen auditiven Aufmerksamkeitsressourcen gezielt und autonom auf einen akustischen Reiz zu richten. Im Gegensatz zu dem Hörprozess, der mit einer permanenten Offenheit gegenüber der akustischen Gestaltung der Umwelt einhergeht, repräsentiert das gezielte Hin- und Zuhören eine Wahrnehmungsform, die stets durch eine spezifische Intention gekennzeichnet ist, der Intention, bestimmte Signale bewusst wahrzunehmen, herauszuhören, wiederzuerkennen oder auszublenden.⁹⁰ Gezieltes Hin- und Zuhören lässt sich folglich als eine auditive Wahrnehmungsleistung charakterisieren, die mit einer Integrationsleistung verbundenen, intentionalen Selektion akustischer Reize einhergeht. Die jeweilige Intention muss sich nicht ausschließlich auf die Aufnahme oder aber auf die Ausblendung von spezifischen Reizen richten, sondern kann sich auch auf beide Aspekte gleichzeitig beziehen. Darüber hinaus kann sich die Selektionsintention differenziert realisieren, folglich lässt sich beispielsweise aktiv nach einem spezifischen Reizkriterium selektieren. Zusätzlich kann sich die Reizaufnahme mit einer passiven Erwartung und ohne das Vorhandensein eines spezifischen Kriteriums vollziehen. Sowohl der Hör-, als auch der gezielte Hin- und Zuhörprozess richtet sich auf akustisch vermittelte Reize und auf den jeweiligen Kontext, die jeweilige soziale Situation, in der sich die Reize realisieren. Hierbei muss es sich keineswegs um sprachliche, akustisch vermittelte Reize handeln, da auch die Intention, nonverbal kodierte Reize wahrzunehmen die bewusste Selektion steuern kann.⁹¹

⁸⁹ Vgl. Espinet, David: *Phänomenologie des Hörens. Eine Untersuchung im Ausgang von Martin Heidegger*. In: Figal, Günter; Wendel, Hans Jürgen: *Philosophische Untersuchungen*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag. 2009. S. 134-143.

⁹⁰ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 11-12.

⁹¹ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 41-43.

Gezieltes Hin- und Zuhören lässt sich als psychologischen Akt erfassen, wenn seine Ausrichtung in die Auseinandersetzung miteinfließt. Das gezielte Hin- und Zuhören kann sich beispielsweise auf Indizien richten und eine alarmierende Funktion erfüllen, es kann aber auch einer entziffernden Funktion zugutekommen und sich somit auf sprachliche Zeichen richten. Eine weitere Funktion lässt sich in einem übertragenden Sinn erfassen und richtet sich auf den Sender und die Senderin eines sprachlichen Impulses, auf den Ursprung einer Geräuschquelle, wodurch sich die Funktion somit in einem intersubjektiven Raum offenbart. Das gezielte Hin- und Zuhören bildet durch das bewusste auditive Erfassen von Entfernungsgraden und der regelmäßigen Rückkehr der Schallerregung den eigentlichen Sinn für Raum und Zeit. Es handelt sich um das bewusste Einnehmen einer Haltung, das Ausüben einer Handlung und es erfordert das Erkennen einer Intention. Insbesondere in Bezug auf zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion ist es äußerst wichtig, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass mithilfe gezieltem Hin- und Zuhören ebenso Implizites, Indirektes und Zusätzliches einer sprachlichen Äußerung erkannt werden kann. Folglich bedarf es der Distanzierung von starren Rollenbildern innerhalb einer Interaktions- und Kommunikationssituation, die sich aus dem Akt des Hörens zu ergeben scheinen. So existieren nicht Sender und Senderinnen einer sprachlichen Äußerung, die einen Inhalt überbringen und sich den Hörenden „ausliefern“. Ebenso wenig existieren Hin- und Zuhörer beziehungsweise Hin- und Zuhörerinnen, die stillschweigend das Gesagte erfassen und akzeptieren. Der Hin- und Zuhörprozess stellt, wie bereits mehrfach verdeutlicht, einen äußerst aktiven Prozess dar, der es letztlich ermöglicht, „Zwischentöne“ einer sprachlichen Äußerung zu identifizieren, Schlüsse zu ziehen und den Gesprächsverlauf bewusst mitzubestimmen. Mit dem Blick auf diese Erkenntnisse lassen sich rasch die Anforderungen erkennen, die mit der Fähigkeit gezielten Hin- und Zuhörens für Schüler und Schülerinnen innerhalb unterrichtlichen Rahmens einhergehen.⁹²

Im Rahmen dieser ersten Annäherung gilt zusammenfassend festzuhalten, dass es sich bei den Hör- und den gezielten Hin- und Zuhörprozessen nicht um zwei vollständig voneinander abgrenzbare Vorgänge handelt. Der gezielte Hin- und Zuhörprozess lässt sich als eine erweiterte auditive Wahrnehmungsform charakterisieren, weshalb die Auseinandersetzung mit vorliegender Untersuchungsthematik nicht ohne der intensiven Betrachtung des Hörprozesses aus anatomischer Sicht erfolgen darf. Die Differenzierung beider Prozesse erfolgt vielmehr graduell hinsichtlich ihres Maßes an Aufmerksamkeit, Bewusstheit, Intentionalität und kognitiver Aktivität. Die explizite Auseinandersetzung mit Ersterem, also mit dem Grad an

⁹² Vgl. Barthes, Roland: *Zuhören als Haltung*. In: In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006. S. 76-88.

Aufmerksamkeit, soll in dem darauffolgenden Teilbereich kursorisch erfolgen, da sich der gezielte Hin- und Zuhörprozess ohne ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeitsbereitschaft als eine spezifische Bewusstseinsressource nicht entfalten kann.⁹³

5.2. Das Konstrukt der (auditiven) Aufmerksamkeit als Bewusstseinsressource

Der Versuch, das Konstrukt der Aufmerksamkeit vollständig zu erfassen, stellt kein leichtes Unterfangen dar, da es sich um ein mehrdimensionales Phänomen handelt, das sich sowohl mit vollem Bewusstsein entfalten kann als auch ohne dieses. Folglich lassen sich unterschiedliche Aufmerksamkeitsformen differenzieren, die sich über eine Vielfalt an komplexen Phänomenen erstrecken. Vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsthematik nehmen diese unterschiedlichen Aufmerksamkeitsformen, die sogenannte „selektive“, die „geteilte“ und die „unbewusste“ Aufmerksamkeit, einen besonderen Stellenwert ein, da das gezielte Hin- und Zuhören als Wahrnehmungsfähigkeit auf dem Vorhandensein auditiver Aufmerksamkeit basiert und sich je nach Intensität dieser entweder erfolgreich oder aber auch weniger erfolgreich herausbilden kann. Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aufmerksamkeitsformen lässt sich ebenfalls das Verständnis für die Komplexität gezielten Hin- und Zuhörens erleichtern. Eine Komplexität, die sich dem direkten Bewusstsein entziehen kann, weshalb gezieltes Hin- und Zuhören häufig als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt wird. Im Zusammenhang mit hin- und zuhörspezifischen Wahrnehmungsleistungen spielt insbesondere die „selektive“ Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle, da es sich hierbei um die Fähigkeit handelt, individuell verfügbare auditive Aufmerksamkeitsressourcen bewusst auf einen spezifischen Reiz zu fokussieren. Andere Reize, die ebenfalls vorhanden sind, werden hingegen vernachlässigt. Dessen ungeachtet, gilt hervorzuheben, dass ein Mensch durchaus in der Lage ist, sich auf mehrere Reize gleichzeitig zu fokussieren oder äußerst aufmerksam zu handeln, ohne diesen erhöhten Aufmerksamkeitsgrad bewusst zu steuern.⁹⁴ Das Phänomen der Aufmerksamkeit lässt sich jedoch nicht als auditive Wahrnehmungsleistung charakterisieren, da Aufmerksamkeitsleistungen auf allen Ebenen der Wahrnehmung relevant sind. Letztlich ist der Mensch mithilfe erhöhtem Aufmerksamkeitsvermögen in der Lage, sich auf einen spezifischen Reiz einzustellen und den komplexen Verarbeitungsprozess der jeweiligen Informationen einzuleiten. Folglich lassen sich Auffälligkeiten in Bezug auf verschiedene Wahrnehmungsleistungen ebenso auf Defizite im Bereich der Aufmerksamkeit zurückführen. Aus der oppositionellen Perspektive betrachtet, können Schwierigkeiten, beispielsweise in

⁹³ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 82-83.

⁹⁴ Vgl. Wessells, Michael G.: *Kognitive Psychologie*. 3. verb. Aufl. München; Basel: Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag München Basel. 1994. S. 90-91.

Bezug auf das Erfassen mündlich vermittelter Sprachinhalte ebenso zu einer Beeinträchtigung des Aufmerksamkeitsvermögens führen. Hierdurch lässt sich die interdependente Beziehung verdeutlichen, die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsleistungen zugrunde liegt.⁹⁵ Mithilfe des Begriffes der „auditiven Aufmerksamkeit“ wird eine Bewusstseinshaltung bezeichnet, die zahlreiche Alltagssituationen durchdringt, in denen der Fokus auf dem Erfassen spezifischer akustischer Signale liegt, auch wenn sich mehrere Geräuschquellen gleichzeitig lokalisieren lassen. Äußerst beeindruckend scheint die Fähigkeit des Menschen zu sein, flexibel auf Reize zu reagieren, obwohl die auditive Aufmerksamkeit bereits auf spezifische akustische Signale fokussiert ist. Auditive Wahrnehmungsprozesse können folglich zwischen unterschiedlichen Reizen oszillieren, ein „Wahrnehmungswechsel“ erfolgt häufig in Anschluss an das auditive Erfassen eines spezifischen Hinweisreizes, das subjektiv als wichtig eingestuft wird.⁹⁶

Richtet sich die auditive Aufmerksamkeit auf einen spezifischen Reiz, so wird dieser zu einem Gegenstand der unmittelbaren Gegenwart eines Individuums und kann für eine sehr kurze Zeit, für ein paar Sekunden, direkt abgerufen werden. Erfolgen keine weiteren Handlungsschritte, um den Reiz kognitiv zu speichern, so gerät dieser rasch wieder in Vergessenheit. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aufmerksamkeitsformen führte zu der Entwicklung verschiedener Theorien und Modelle, beispielsweise zu dem sogenannten „Filter-Modells“, zu dem „Abschwächungs-Modells“ oder zu Modellen „früherer und späterer Selektion“. Für vorliegende Untersuchungsthematik sind insbesondere jene Theorien relevant, die sich mit dem kognitiven Fassungsvermögen beschäftigen und mit der Annahme einhergehen, dass die kognitiven Ressourcen eines Menschen zwar begrenzt sind, jedoch flexibel eingesetzt werden können. Je nach Verfügbarkeit der kognitiven Ressourcen variiert das Aufmerksamkeitsvermögen und die Anzahl, erfolgreich durchführbarer Handlungen. In welchem Maß die kognitiven Ressourcen begrenzt sind, bleibt jedoch ungeklärt. Folglich konkurrieren Annahmen, die besagen, dass kognitive Ressourcen erweitert werden können mit Annahmen, die postulieren, dass diverse Tätigkeiten durch bewusste und regelmäßige Wiederholung zunehmend geringere kognitive Ressourcen erfordern, wodurch diese wiederum weiteren Handlungsfeldern zur Verfügung stehen. Letzteres resultiert aus der Auffassung eines automatisierten Informationsverarbeitungsprozesses, der durch vermehrtes Wiederholen und (Aus-)üben einer Tätigkeit einzusetzen beginnt. Das Konstrukt der Aufmerksamkeit wird hierdurch zu einem Phänomen, dessen Erscheinungsweise von automatisierter und bewusster

⁹⁵ Vgl. Weber: *Auditive Wahrnehmung und Sprachentwicklung*. S. 54-55.

⁹⁶ Vgl. Wessells: *Kognitive Psychologie*. S. 90-91.

Verarbeitung abhängig ist. Die vermeintlichen Grenzen kognitiver Ressourcen hängen mit dem begrenzten Fassungsvermögen des unmittelbaren Gedächtnisses zusammen und mit der Fähigkeit, Informationen abzurufen. Grundsätzlich gilt festzuhalten, dass eine flexible Verteilung auditiver Aufmerksamkeitsressourcen und eine Entlastung des kognitiven „Fassungsvermögen“ durch das Setzen gezielter Handlungsschritte ermöglicht wird.⁹⁷

Aufmerksamkeitsleistungen lassen sich keinesfalls als einheitlich ablaufende Prozesse charakterisieren, die an einer spezifischen Stelle innerhalb des Zentralnervensystems lokalisierbar sind. Es erfolgt je nach Aufmerksamkeitsform eine mehrdimensionale Aktivierung des Cortex. Zusätzlich wird zwischen Formen der Aufmerksamkeit differenziert, die mit der Intention und der Bereitschaft einhergehen, spezifische Stimuli zu fokussieren und Formen, die mit der Dauer der Konzentration zusammenhängen oder mit der Fähigkeit, durch Wiederholung und Elaboration die „Speicherkapazität“ des Kurzzeitgedächtnisses zu erweitern.⁹⁸ Aufmerksamkeitsleistungen können sich auch auf eine spezifische Tätigkeit beziehen, der konstant nachgegangen wird, um entsprechende Ergebnisse zu erzielen. Hierfür bedarf es einem bewussten Verständnis für die jeweilige Tätigkeit, einer klar definierten Intention, ausreichend Fertigkeiten und Kenntnisse, sowie einer zielbezogenen Kontrolle über das eigene Verhalten. Die Fähigkeit, individuell verfügbare Aufmerksamkeitsressourcen gezielt einzusetzen, hängt jedoch nicht ausschließlich von „inneren“ Faktoren und persönlichen Dispositionen ab, sondern wird ebenfalls durch äußere Umstände und durch das soziale Umfeld determiniert. Diesem Aspekt kommt innerhalb schulischen Rahmens ein hoher Stellenwert zu, da das bewusste Stimulieren wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten und das gezielte Hemmen störender Faktoren ausschlaggebend ist, um eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen. Dem Unterricht aufmerksam folgen zu können und Lerninhalte gezielt zu erfassen und zu verarbeiten, erfordert jedoch eine Dichotomie der Aufmerksamkeit. Zum einen gilt die jeweilige Tätigkeit und Arbeitsform fokussiert und strebsam auszuführen, zum anderen darf das Vorhandensein eines Aufmerksamkeitsvermögens gegenüber dem umliegenden Geschehen, die sogenannte „geschehensspezifische Aufmerksamkeit“, nicht fehlen, da ein sich stets wandelndes Umfeld ein permanentes Anpassungsvermögen erfordert. Schüler und Schülerinnen müssen im Rahmen des Wissenserwerbes folglich in der Lage sein, sowohl eigene Vorstellungs- und Bedeutungsnetze zu aktivieren als auch ausreichend Aufmerksamkeitsressourcen für das weitere Unterrichtsgeschehen zur Verfügung zu stellen. Folglich ist es äußerst wichtig, auf die Dauer und die Intensität der jeweiligen Tätigkeits- und

⁹⁷ Vgl. ebd. S. 107-129.

⁹⁸ Vgl. Weber: *Auditive Wahrnehmung und Sprachentwicklung*. S. 54.

Arbeitsformen zu achten und die damit einhergehenden Anforderungen in Bezug auf die weitere Unterrichtskonzeption zu berücksichtigen.⁹⁹

Die Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören und die individuell verfügbaren auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische akustische Informationen zu richten, stellen aktive Handlungsprozesse dar, die ein kurzzeitiges Speichern des auditiv wahrgenommenen Reizes im Kurzzeitgedächtnis erfordern, auch wenn dieser bereits verklungen ist. Innerhalb schulischen Rahmens bedarf es zwingend einer bewussten Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen bewusst zu fördern, um Schüler und Schülerinnen zu befähigen, ihre individuell verfügbaren Aufmerksamkeitsressourcen gezielt einzusetzen. Beispielsweise erzielt das Äußern diverser Hinweisreize eine Art „Signalwirkung“, die es Schüler und Schülerinnen erleichtert, die Ausrichtung ihrer auditiven Aufmerksamkeit gezielt zu steuern. Ein permanentes Aufrechterhalten der auditiven Aufmerksamkeit würde rasch zu einer Überforderung der Schüler und Schülerinnen und zu einer Überlastung der kognitiven Kapazität führen, falls keine Entlastung mithilfe differenzierter Tätigkeits- und Arbeitsformen stattfindet.¹⁰⁰

5.3. Gezieltes Hin- und Zuhören als individuelle Wahrnehmungsleistung des psychischen Systems

Aus spezifisch auserwählten Reizen werden mithilfe des Hin- und Zuhörprozesses und unter dem Einbezug unterschiedlicher Wissensbestände aus dem Lang- und Arbeitsgedächtnis konkrete Strukturen und Sinnzusammenhänge hergestellt. Eine wesentliche Grundlage hierfür bildet die Fähigkeit, auditive Aufmerksamkeits- und Konzentrationsressourcen autonom auf spezifische Stimuli zu richten, die damit einhergehenden Sättigungs- und Ermüdungserscheinungen dürfen in der Verteilung der kognitiven Ressourcen nicht außer Acht gelassen werden, da eine Überlastung das Entfalten auditiver Wahrnehmungsleistungen in hohem Maße beeinträchtigt.¹⁰¹

Gezieltes Hin- und Zuhören befähigt den Menschen, eine aktive Rolle innerhalb zwischenmenschlicher Interaktions- und Kommunikationssituationen einzunehmen und Autonomie gegenüber dem Gesprächsverlauf und den damit einhergehenden Informations- und Wissenserwerbsprozessen zu entwickeln. Innerhalb einer Kommunikation erfüllt gezieltes Hin- und Zuhören unterschiedliche Funktionen und lässt sich auf vielfältige Weise erkennen. Mithilfe nonverbaler Gesten, einem verstehenden Kopfnicken oder leichtem Vorbeugen, kann

⁹⁹ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 13-14.

¹⁰⁰ Vgl. ebd. S. 14-17.

¹⁰¹ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 6-7.

signalisiert werden, dass sich die individuell verfügbaren auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf das Geäußerte richten und eine aktive Hin- und Zuhörhaltung eingenommen wird. Zusätzlich spiegelt sich diese in kurzen verbalen Äußerungen wider, die von einem erfolgreichen Erfassen und Verstehen sprachlicher Inhalte zeugen. Hierdurch lässt sich der Auftakt zum eigenen Sprechen einleiten oder aber das Gegenüber zu weiteren Sprachhandlungen anregen. Des Weiteren lässt sich ein sogenanntes „aufnehmendes Zuhören“ an einem schweigsamen Verhalten ablesen, wobei hiermit eine ganz spezifische Form des Schweigens gemeint ist, da es auch ohne eine konkrete sprachliche Handlung möglich ist, einen Kommentar zu dem auditiv Wahrgenommenen abzugeben. Hörbar lautes Aufatmen oder rasches Luftholen kann beispielsweise Ungeduld zum Ausdruck bringen. Bewusstes Abwenden des Körpers und der Blickbewegungen lässt ebenfalls auf ein vorhandenes Desinteresse schließen. Folglich darf Schweigsamkeit nicht automatisch als Hinweis auf gezieltes Hin- und Zuhören gedeutet werden. Insbesondere innerhalb schulischen Rahmens gilt auf die Körpersprache, auf die Art und Weise zu achten, in der sich die Hin- und Zuhörhaltung der Schüler und Schülerinnen äußert und dementsprechend zu reagieren. In diesem Zusammenhang ist es äußerst wichtig, den Schülern und Schülerinnen ihr individuelles Hin- und Zuhörverhalten sichtbar zu machen und ihr Bewusstsein für die aktive Rolle zu schärfen, die sie innerhalb verschiedener Interaktions- und Kommunikationssituationen einzunehmen in der Lage sind. Die Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören erfordert die Bereitschaft, sich sowohl den Sendern und Senderinnen einer sprachlichen Äußerung als auch dem Kontext, in dem diese realisiert wird, uneingeschränkt zuzuwenden. Es handelt sich nicht um ein „Aushorchen“, sondern um eine spezifische Haltung, in der sich Respekt und Achtung manifestiert.¹⁰² Der jeweilige „Ertrag“, der aus einer Interaktions- und Kommunikationssituation hervorgeht, ist davon abhängig, inwiefern gezieltes Hin- und Zuhören tatsächlich stattfindet. Zusätzlich lassen sich vier Aspekte einer Äußerung differenzieren, die innerhalb des Hin- und Zuhörprozesses unterschiedlich stark fokussiert werden können. Der Inhalt, die Sachinformation einer Äußerung lässt sich von der Selbstkundgabe, von individuellen Informationen über das „Wesen“, das „Selbst“ der Sender und Senderinnen differenzieren. Zusätzlich lässt sich das Verhältnis zwischen den Gesprächspartner und -partnerinnen gezielt untersuchen oder aber auch der Appell, der in jeder Äußerung mitschwingt, die Art und Weise der „Beeinflussung“, der „Lenkung“, die mithilfe einer Äußerung ausgeübt werden soll. Aspekte, die die Wirkungskraft einer jeden Äußerung beeinflussen und eine mehrdimensionale Betrachtung

¹⁰² Vgl. Weisbach, Christian-Rainer: *Vier Arten des Zuhörens*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006. S. 244-259.

erfordern. Je nachdem wie stark die jeweiligen Aspekte fokussiert werden, variieren die Inhalte, die einer Äußerung entnommen werden. Es besteht folglich kein Zweifel an der Tatsache, dass es sich bei gezieltem Hin- und Zuhören um einen äußerst aktiven, subjektiv-selektiven und intentional beeinflussbaren Akt handelt. Zusätzlich spielen bereits vorhandene Wissensstrukturen eine große Rolle in der Interpretation und Deutung sprachlicher Äußerungen, weshalb es auf Seiten der Rezipienten und Rezipientinnen einer sprachlichen Äußerung zu stets differenten Sichtweisen kommen kann.¹⁰³

Gezieltes Hin- und Zuhören basiert auf individuell ausgeprägten Teilfertigkeiten, auf der jeweiligen Sprachfertigkeit und auf den Denk- und Wahrnehmungsfähigkeiten, die durch die Geschwindigkeit variieren, in der sie sich vollziehen. Zusätzlich bestimmen die Kapazität und Flexibilität des Lang- und Arbeitsgedächtnisses den Erfolg auditiver Wahrnehmungsprozesse. Diese Einzelfähigkeiten, die wiederum auf unterschiedlichen Einzeltätigkeiten fußen, müssen keineswegs in der immer gleichbleibenden Weise kombiniert werden, um wirksames Hin- und Zuhören entfalten zu können. Zu beachten gilt stets die jeweilige Situation, in der sich hin- und zuhörspezifische Prozesse realisieren und die damit einhergehenden kontextuellen Besonderheiten. Zusätzlich beeinflussen spezifische Merkmale gesprochener Sprache und die einzigartigen Verarbeitungsbedingungen, die mit dieser einhergehen, den gezielten Hin- und Zuhörprozess.¹⁰⁴

Vor dem Hintergrund der dargelegten Erkenntnisse lässt sich folglich zusammenfassend festhalten, dass gezieltes Hin- und Zuhören sowohl einen multimodalen Prozess darstellt, der sich durch ein interdependentes Zusammenwirken aller Sinne auszeichnet, als auch einen kognitiven Prozess, der von dem individuellen kognitiven Verarbeitungssystem des Menschen abhängig ist. Zusätzlich darf innerhalb unterschiedlicher Kommunikations- und Interaktionssituation der Blick auf das Sprach- und Sprechverhalten der Sender und Senderinnen einer sprachlichen Äußerung nicht fehlen. Ebenso gilt ein Bewusstsein für den enorm hohen Einfluss zu schaffen, den Rezipienten und Rezipientinnen einer sprachlichen Äußerung aufgrund ihrer eigenommenen Hin- und Zuhörhaltung auf den Gesprächsverlauf auszuüben in der Lage sind. Gezieltes Hin- und Zuhören lässt sich als einen funktionalen Wahrnehmungsvorgang charakterisieren, da die jeweilige Hin- und Zuhörhaltung je nach Zweck und kontextueller Beschaffenheit der Kommunikationssituation variiert. Zusätzlich handelt es sich bei gezieltem Hin- und Zuhören um einen sozial relevanten Prozess, der sich durch den

¹⁰³ Vgl. Bernius, Volker: *Was „Sinn macht“. Vom Hören und Zuhören*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2007. S. 196-201.

¹⁰⁴ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 7-9.

jeweiligen Grad an Respekt und Achtung gegenüber den Gesprächspartnern und -partnerinnen auszeichnet.¹⁰⁵ Gezieltes Hin- und Zuhören bildet folglich nicht nur die Grundlage erfolgreicher Kommunikation und Interaktion, sondern determiniert in hohem Maße den Erwerb sozialer, fachlicher und sprachlicher Kompetenzen. Innerhalb schulischen Rahmens kommt der Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören sowohl in Bezug auf den Wissenserwerb und die Sozialisationsprozesse der Schüler und Schülerinnen ein enorm hoher Stellenwert zu als auch in Bezug auf das pädagogische Handlungsrepertoire der Lehrenden. Folglich bedarf es einer Betrachtung vorliegender Untersuchungsthematik in zweierlei Hinsicht.¹⁰⁶

5.4. Der pädagogische Stellenwert gezielten Hin- und Zuhörens

Gezieltem Hin- und Zuhören kommt innerhalb schulischen Rahmens ein bedeutsamer Stellenwert zu, da sowohl formelle als auch informelle Instruktionen in hohem Maße auf dem mündlichen Sprachgebrauch basieren. Die Fähigkeit, akustisch vermittelte Sprachinhalte erfolgreich zu erfassen und zu verarbeiten, bildet folglich die Grundlage des unterrichtlichen Wissenserwerbs. Die Wissensvermittlung und der Wissenserwerb beziehen sich keinesfalls ausschließlich auf fachbereichsspezifische Aspekte, da der erfolgreiche Erwerb sprachlichen Wissens ebenso einen konstitutiven Bestandteil schulischer Unterrichtspraxis bildet. In diesem Zusammenhang lassen sich Hin- und Zuhörfertigkeiten sowohl als Basis für den erfolgreichen Erwerb kommunikativen Sprachwissens charakterisieren als auch als wesentlicher Faktor kooperativer Lern- und Arbeitsformen. Jeder Bereich des sprachlichen Austausches wird durch hin- und zuhörspezifische Prozesse determiniert, da die erfolgreiche Verarbeitung akustisch vermittelter Inhalte, das erfolgreiche auditive Sprachverstehen ausschließlich mithilfe dieser Prozesse eingeleitet und gewährleistet wird.¹⁰⁷ Die Vermittlung und anschließende Speicherung differenter Wissensbestände erfolgt überwiegend sprachlich, weshalb auch Lern- und Arbeitsprozesse an den sprachlichen Austausch gebunden sind und an die Fähigkeit, diese gezielt auditiv zu erfassen und zu verarbeiten. Innerhalb schulischen Rahmens gilt sowohl das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen für ihre aktive Rolle innerhalb sprachlicher Interaktions- und Kommunikationssituationen zu schärfen als auch jenes der Lehrenden, da dem gezielten Hin- und Zuhören im gesamten pädagogischen Handlungsraum ein zentraler Stellenwert zukommt. Auditive Wahrnehmungsprozesse bilden nicht nur die Voraussetzung des muttersprachlichen Sprach- und Schriftspracherwerbs, sondern ebenso einer jeden weiteren Sprache. Mithilfe des Hörprozesses werden neuronale Verbindungen vielfältiger

¹⁰⁵ Vgl. Bernius, Volker: *Was „Sinn macht“*. S. 189.

¹⁰⁶ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 19-20.

¹⁰⁷ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 8-12.

Sprachstrukturen geschaffen, auf die in der auditiven Wahrnehmung eines jeden sprachlichen Registers zurückgegriffen wird.¹⁰⁸ Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl im Bereich der Sprachproduktion als auch im Bereich der Sprachrezeption werden im praktischen „Tun“, weshalb es im schulischen Rahmen äußerst wichtig ist, bewusst auf das Eröffnen differenzierter sprachlicher Handlungsräume zu achten. Das Schaffen zahlreicher Sprachlerngelegenheiten, in denen Sprache bewusst Gegenstand praktischer Tätigkeits- und Arbeitsformen wird, befähigt Schüler und Schülerinnen das Wesentliche und für das erfolgreiche Verständnis Ausschlaggebende erfolgreich zu erkennen und gezielt auditiv zu erfassen.¹⁰⁹

Trotz der Forderung nach handlungsorientierten Unterrichtsmethoden, nach dem Integrieren differenzierter Tätigkeits- und Arbeitsformen und nach dem Schaffen vielfältiger Lerngelegenheiten, wird der Ertrag schulischer Unterrichtspraxis nach wie vor durch die Fähigkeit bestimmt, bedeutsame Informationen aus der Vielzahl an akustischen Informationsangeboten herauszufiltern. An dieser Stelle gilt erneut auf den enorm hohen Stellenwert zu verweisen, der einer gezielten Reizselektion zukommt und bereits im Rahmen eines vorherigen Teilbereichs betont wurde. Insbesondere der erfolgreiche Kompetenzerwerb im Bereich des Leseverstehens wird durch ein Fehlen dieser Fähigkeit beeinträchtigt, da die Fokussierung auf das erfolgreiche schriftsprachliche Erfassen verschiedener Informationen ohnehin bereits durch ein Vorhandensein mehrerer Geräuschquellen in hohem Maße erschwert wird. Ohne der Fähigkeit, individuell verfügbare Aufmerksamkeitsressourcen zweckgerichtet einzusetzen, lässt sich kein konstruktiver Arbeitsprozess realisieren. Zusätzlich kann ein stetig im Hintergrund vorhandener Sprachschall das phonologische Kurzzeitgedächtnis erheblich schädigen, weshalb es zwingend notwendig ist, einen verstärkten Fokus auf die bewusste Gestaltung der akustischen Lern- und Arbeitsatmosphäre zu richten. Ein zentrales pädagogischen Handlungsfeld konkretisiert sich folglich in dem Schaffen hin- und zuhörfreundlicher Unterrichtsbedingungen. Zusätzlich bedarf es einer bewussten Integration spezifischer Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen, da ansonsten kein interaktiver Austausch über vielfältige Fach-, Sach- und Sprachinhalte gewährleistet werden kann. Die Vermittlung verschiedener Lösungsstrategien basiert ebenso in erster Linie auf wahrnehmungsspezifischen Fähigkeiten im auditiven Bereich. Eine weitere Notwendigkeit, hin- und zuhörspezifische Fähigkeiten gezielt zu fördern, resultiert aus den „reizüberflutenden“ Gegenwartstendenzen der modernen Gesellschaft, die enorme Anforderungen an den gezielten Wahrnehmungsprozess stellen. Die Fähigkeit zur

¹⁰⁸ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 14-19.

¹⁰⁹ Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 109-111.

erfolgreichen Reizselektion lässt sich folglich als ein essenzielles Kriterium darstellen, um die individuelle Autonomie gegenüber der permanenten Reizflut zu bewahren.¹¹⁰

Die Leistungsanforderungen an Schüler und Schülerinnen im auditiven Wahrnehmungsprozess variieren je nach Anwendungsebene und Anwendungsbereich. In dem Bestreben, Sprachinhalte erfolgreich zu erfassen und zu verarbeiten, bedarf es dem Erschließen ihrer Bedeutung und dem anschließenden Überprüfen auf etwaige Verständnislücken. Zusätzlich besteht eine wesentliche Anforderung darin, logische Schlussfolgerungen sowohl auf den Unterrichtsinhalt als auch auf die jeweiligen Sender- und Senderinnenmerkmale zu ziehen, die sich in einer sprachlichen Äußerung offenbaren. An dieser Stelle gilt erneut auf die bereits dargelegten vier Aspekte einer sprachlichen Äußerung zu verweisen. Des Weiteren müssen Schüler und Schülerinnen in der Lage sein, auditiv erfasste Informationen erfolgreich zu „verwalten“ und in bereits kognitiv gespeicherte Sprach- und Wissensstrukturen zu integrieren, um einen späteren Rückgriff auf diese zu ermöglichen. Auf Seiten der Lehrenden ist es folglich äußerst wichtig, das Verständnis sprachlicher Inhalte durch gezieltes Nachfragen zu sichern. Zusätzlich dient dieser Handlungsschritt der erfolgreichen Koordination vorhandener Gesprächsabsichten, da hierdurch einem Verfehlen der Kommunikations- und Interaktionsziele bewusst entgegengewirkt wird. Das Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung kann durch verschiedene, in der Unterrichtspraxis vorherrschende Rahmenbedingungen erheblich erschwert werden, weshalb es auf Seiten der Lehrenden äußerst wichtig ist, diese frühzeitig zu erkennen und durch das Setzen spezifischer Handlungsschritte auszugleichen.¹¹¹

Zusammenfassend lässt sich folglich festhalten, dass der Wissenserwerb in hohem Maße auf dem Vorhandensein auditiver Wahrnehmungsleistungen basiert und von der Fähigkeit abhängig ist, individuell verfügbare Aufmerksamkeitsressourcen gezielt auf spezifische Sprachinhalte zu richten. Das Integrieren gezielter Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsprozesse stellt ein konkretes, pädagogisches Handlungsfeld dar, das keine Marginalisierung in der Unterrichtspraxis erfahren darf. Das Wahren einer Autonomie gegenüber der akustischen Reizflut wird sowohl durch starre Gehorsamkeit gefährdet als auch durch permanent vorhandene Ablenkungstendenzen. Hin- und zuhörspezifische Fähigkeiten ermöglichen nicht nur ein Wiedererkennen und Aktivieren bereits vorhandener Wissensbestände, sondern auch ein gezieltes Erfassen und Erwerben neuer Informationen und Kenntnisse. Zusätzlich lassen sie sich als Qualitätsmerkmal sozialer Beziehungen und

¹¹⁰ Vgl. Kahlert, Joachim: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006. S. 322-323.

¹¹¹ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 32-33.

zwischenmenschlicher Interaktion charakterisieren, worauf unterrichtliche Lern- und Arbeitsprozesse ebenso fußen. Erfolgreiches auditives Sprachverstehen basiert auf dem Bestreben, der Intention und dem Willen, den jeweilig spezifischen Sinn einer sprachlichen Äußerung unter Einbezug aller Aspekte zu erschließen. Ein Wille, den es auf Seiten der Lehrenden zu fördern und nicht einzufordern gilt. Das Schaffen einer hin- und zuhörfreundlichen Lern- und Arbeitsatmosphäre, einer konstruktiven Interaktions- und Kommunikationsbasis determiniert folglich in hohem Maße den jeweiligen Unterrichtsertrag.¹¹²

5.4.1. Hin- und zuhörspezifische „Störfelder“ und Herausforderungen innerhalb des schulischen Unterrichtsgeschehen

Gezieltes Hin- und Zuhören stellt eine komplexe auditive Wahrnehmungsleistung dar, die einem bewusst initiierten Erwerbsprozesses bedarf. Innerhalb schulischen Rahmens wird dieser jedoch häufig marginalisiert und auditive Wahrnehmungsleistungen werden als eine Art „Bringschuld“ der Schüler und Schülerinnen angesehen. Darüber hinaus lassen sich im Unterricht zahlreiche „Störfelder“ konkretisieren, die den Hin- und Zuhörprozess zusätzlich erschweren. Insbesondere raumakustische Rahmenbedingungen und das Sprach- und Sprechverhalten der am Unterricht Beteiligten kann die erfolgreich sprachliche Verständigung erheblich beeinträchtigen. Die vorherrschenden Lern- und Arbeitsbedingungen gilt es folglich bewusst zu reflektieren, um etwaige „Störfelder“ frühzeitig zu erkennen.¹¹³

In diesem Zusammenhang gilt zunächst auf jene Hörbedingungen hinzuweisen, die für Schüler und Schülerinnen aus der jeweiligen Sitzordnung resultieren. Hierdurch kann in der Entwicklung und Entfaltung hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten eine Benachteiligung diverser Schüler und Schülerinnen entstehen, falls das Vorhandensein differenter Hörbedingungen nicht nur durch das Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden ausgeglichen wird. Die raumakustischen Rahmenbedingungen setzen sich zusammen aus dem jeweiligen Schalldruckpegel und der jeweiligen Raumeigenschaft. Ersteres bezieht sich auf den Lärmpegel, der mit dem Ausführen von Handlungen im Klassenraum einhergeht und je nach Höhe der Schallerzeugung variiert. Dies bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf Sprachhandlungen, da sich die Beschaffenheit der Einrichtungsgegenstände ebenso auf die jeweilige Schallerzeugung und -ausbreitung auswirkt. Zweiteres, die Raumeigenschaft, bezieht sich hingegen auf die jeweiligen Nachhallzeiten, die sich im Anschluss an ein Geräusch

¹¹² Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 323-325.

¹¹³ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 23-25.

entfalten. Hierdurch lässt sich die Sprachverständlichkeit erheblich verringern. Ungünstige akustische Rahmenbedingungen hemmen jedoch nicht nur das auditive Erfassen und Verarbeiten mündlich vermittelter Sprachinhalte, sondern beeinträchtigen ebenso den Lern- und Arbeitsprozess, der im Rahmen diverser Einzeltätigkeiten stattfindet, da die Fokussierung auf den Unterrichtsinhalt durch das Vorhandensein störender Reizimpulse erheblich erschwert wird.¹¹⁴ Fehlerhaftes Erfassen, Verarbeiten und Speichern differenter Sprachinhalte im phonologischen Arbeitsgedächtnis führt zu einer merklichen Beeinträchtigung des Sprach- und Schriftspracherwerbes. Zum einen erfolgt eine erhöhte Beanspruchung der ohnehin bereits begrenzten kognitiven Kapazität, zum anderen können sich essenzielle Wahrnehmungsleistungen aufgrund einer ungünstigen Lern- und Arbeitsatmosphäre nicht ungestört entfalten. Hierdurch geht der Wissenserwerb insbesondere für Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache mit zahlreichen Schwierigkeiten einher, da sie mit den sprachlichen Strukturen der Unterrichtssprache nicht ausreichend vertraut sind, um etwaige Verständnislücken eigenständig zu schließen. Das Vorhandensein ungünstiger akustischer Rahmenbedingungen erschwert ebenso das Anwenden differenzierter Lösungsstrategien, die für einen konstruktiven und selbstregulierten Lernprozess erforderlich sind. Auf Seiten der Lehrenden ist es folglich äußerst wichtig, auf eine Reduzierung des vorhandenen Lärmpegels zu achten, da Schüler und Schülerinnen häufig nicht in der Lage sind, dem Entstehen verschiedener Geräuschquellen aktiv entgegenzuwirken. Zusätzlich wirken sich zahlreiche, zeitgleich vorhandene „Störfelder“ auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler und Schülerinnen aus, da der Wissenserwerb mit einer enormen Beanspruchung der individuell verfügbaren Ressourcen einhergeht. Der erhöhte Lärmpegel als schulischer Belastungsfaktor betrifft den gesamten pädagogischen Handlungsraum, da auf allen Ebenen keine lehr- und lernförderliche Kommunikationsatmosphäre geschaffen werden kann. Die Bereitschaft, sich mit dem Gegenüber auseinanderzusetzen, sich auf sprachliche Äußerungen des Gegenübers bewusst einzulassen, verringert sich aufgrund der psychischen Belastung, die mit einem erhöhten Lärmpegel einhergeht.¹¹⁵

In diesem Zusammenhang bedarf es ebenso einer näheren Betrachtung des Sprach- und Sprechverhaltens der am Unterricht Beteiligten und den daraus resultierenden Auswirkungen auf die erfolgreiche Entfaltung hin- und zuhörerspezifischer Wahrnehmungsleistungen. An dieser Stelle gilt zunächst auf die bereits dargelegten Merkmale mündlichen Sprachgebrauchs zu

¹¹⁴ Vgl. Behrens, Ulrike: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010. S. 39-40.

¹¹⁵ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 26-27.

verweisen. Ungeachtet dessen, lassen sich ebenso Charakteristika anführen, die einem erfolgreichen auditiven Wahrnehmungsprozess durchaus zugutekommen. In diesem Zusammenhang gilt beispielsweise auf die Kürze der Sätze, auf die Einfachheit der Syntax und auf die größere Redundanz mündlich vermittelter Sprachinhalte zu verweisen. Eine große Schwierigkeit liegt dennoch in der Flüchtigkeit gesprochener Sprache begründet, in der Tatsache, dass häufig keine Möglichkeit zu einer wiederholten auditiven Wahrnehmung der Sprachäußerungen besteht. Ein Umstand, der insbesondere für Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache eine enorme Belastung darstellt und mit dem Gefühl der völligen Hilflosigkeit einhergeht. Auf Seiten der Lehrenden gilt folglich ein Bewusstsein für die Herausforderungen zu schaffen, die mit dem Erfassen mündlich vermittelter Sprachinhalte verbunden sind. Zusätzlich zu verbalen Komponenten spielen ebenso nonverbale und paraverbale Aspekte eine wesentliche Rolle im Bestreben, mündliche Sprachäußerungen erfolgreich zu erfassen und den jeweiligen Bedeutungsinhalt zu erschließen. Folglich kommen der Sprachmelodie, der Art und Weise der Betonung einzelner Wörter, der Lautstärke, der Position und der Dauer der Sprechintervalle ein hoher Stellenwert zu, den es nicht zu verkennen gilt. Visuelle Hinweise, die Mimik und Gestik, üben ebenso einen erheblichen Einfluss auf das auditive Erfassen und Verarbeiten gesprochener Sprache aus. In dem Bestreben, Erkenntnisse über die Selbstkundgabe der Sprecher und Sprecherinnen zu gewinnen, erweist sich eine nähere Betrachtung dieser Aspekte ebenfalls als hilfreich.¹¹⁶

Erfolgen auditive Wahrnehmungsprozesse unter erschwerenden Bedingungen, sind sowohl Schüler und Schülerinnen als auch Lehrende gezwungen, fehlende akustische Informationen im Sprachverlauf eigenständig zu ergänzen. Eine Herausforderung, deren Bewältigung bei geringer Sprachkenntnis mit erheblichen Schwierigkeiten einhergeht. Zusätzlich sind Wahrnehmungssysteme in jungen Jahren noch nicht vollständig entwickelt, weshalb insbesondere in der Arbeit mit jungen Schülern und Schülerinnen nicht von einem Vorhandensein wesentlicher auditiver Wahrnehmungsfunktionen und -leistungen ausgegangen werden darf. Auf Seiten der Lehrenden gilt zwingend ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifische Prozesse mithilfe eines bewusst reflektierten Sprach- und Sprechverhaltens erheblich erleichtert werden können.¹¹⁷

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung und das Entfalten auditiver Wahrnehmungsleistungen von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängig sind, die

¹¹⁶ Vgl. Behrens: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. S. 40-45.

¹¹⁷ Vgl. Rüsenberg, Michael: *Stadt, Land, Fluss. Zur akustischen Gestaltung von Räumen*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2007. S. 226-228.

sich einem aktiven Bewusstsein häufig entziehen. Sowohl äußere, raumakustische Rahmenbedingungen als auch personenbezogene, individuelle, physische Gegebenheiten spielen eine wesentliche Rolle in dem Bestreben, mündlich vermittelte Sprachinhalte zu erfassen und zu verarbeiten. Der erfolgreiche Unterrichtsverlauf und die darin vorherrschende Kommunikations- und Arbeitsatmosphäre basieren auf den Verhaltens- und Handlungsweisen aller am Unterricht Beteiligten. Folglich ist es äußerst wichtig, sowohl das Bewusstsein für die Auswirkungen des Sprach- und Sprechverhaltens als auch des Hin- und Zuhörverhaltens auf die unterrichtliche Wissensvermittlung und den unterrichtlichen Wissenserwerb zu schärfen.¹¹⁸

5.4.2. Die Relevant einer gezielten Förderung auditiver Wahrnehmungsprozesse und -leistungen

Auditive Wahrnehmungsleistungen als zentrale Dimension des Spracherwerbs zu verkennen und das Integrieren spezifischer Fördermaßnahmen an den „Rand“ des Unterrichtsgeschehen zu verbannen, gefährdet den gesamten Sprach- und Wissenserwerb der Schüler und Schülerinnen. Auditives Sprachverstehen bildet die Grundlage dieser Erwerbsprozesse und basiert auf dem Vorhandensein aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten, weshalb es einer gezielten, fächerübergreifenden Förderung bedarf. In diesem Zusammenhang gilt zunächst auf den bereits dargelegten Stellenwert zu verweisen, der dem Sprach- und Sprechverhalten in Bezug auf auditive Wahrnehmungsprozesse zukommt. Dieses bezieht sich nicht nur auf das klare Formulieren und Artikulieren sprachlicher Äußerungen, sondern ebenso auf die Angemessenheit von Satzstellung, Pragmatik und Wortschatz. Das Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden muss an die Sprachkenntnis und Verarbeitungskapazität der Schüler und Schülerinnen angepasst werden. Eine Konkretisierung dieser Aspekte erfolgt in einem weiteren Teilbereich.¹¹⁹

Vor dem Hintergrund einer gezielten Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen kommen zusätzlich den unterrichtsbezogenen Arbeitsaufträgen und ihrer sprachlichen Aufbereitung ein enorm hoher Stellenwert zu. Zum einen bestimmen diese in hohem Maße die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsprozesse der Schüler und Schülerinnen, da sie die jeweilige Auseinandersetzung mit der spezifischen Unterrichtsthematik steuern. Zum anderen ermöglichen Arbeitsaufträge nicht nur eine bewusste Schulung auditiver Verstehensprozesse, sondern dienen ebenso ihrer Überprüfung, da Schüler und Schülerinnen aufgefordert sind, die

¹¹⁸ Vgl. Behrens: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. S. 47-48.

¹¹⁹ Vgl. Schlatter, Katja; Tucholski, Yvonne; Curschellas, Fabiola: *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. 1. Aufl. Bern: Schulverlag plus AG. 2016. S. 20-21.

auditiv erfassten Instruktionen unmittelbar in Handlungen umzusetzen. Hierdurch können etwaige Verständnislücken erkannt und durch das Setzen bewusster Handlungsschritte geschlossen werden. Zwar können Verständnisschwierigkeiten durch das Heranziehen konkreter nonverbaler und paraverbaler Mittel entgegengewirkt werden, mit zunehmender Sprachkenntnis sollen diese jedoch nicht mehr als ausschlaggebender Träger einer Botschaft fungieren. Durch das Integrieren gezielter Fördermaßnahmen gilt es Schüler und Schülerinnen systematisch zu befähigen, Arbeitsaufträge über den auditiven Wahrnehmungskanal erfolgreich zu erfassen, zu verarbeiten und zu verstehen.¹²⁰

Das bewusste Fördern auditiver Wahrnehmungsleistungen lässt sich als ein zentraler Bildungsauftrag charakterisieren, der innerhalb schulischer Unterrichtspraxis verstärkt fokussiert werden muss. Nicht nur die erfolgreiche Sprachproduktion, sondern ebenso die sinnerfassende Sprachrezeption ermöglicht es Schülern und Schülerinnen, aktiv an der Gesellschaft und an ihren vielfältigen Tätigkeitsbereichen teilzuhaben. Sprache als Medium kommunikativen Austausches und dialogischen Handelns ist stets auf ein Gegenüber ausgerichtet, worin sich bereits die duale Dynamik erkennen lässt, die jeder sprachlichen Kommunikations- und Interaktionssituation zugrunde liegt. Folglich bedarf es einer gezielten Förderung sowohl produktiver als auch rezeptiver Sprachfähigkeiten. An dieser Stelle gilt auf die bereits dargelegte interdependente Beziehung zwischen beiden Sprachbereichen zu verweisen. Eine verstärkte Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen käme ebenso der Entwicklung produktiver Sprachkompetenzen zugute. Zusätzlich leisten Lehrende hierdurch einen wertvollen Beitrag für die erfolgreiche Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeiten, da es sich bei auditiven Wahrnehmungsleistungen bekanntlich um äußerst aktive und intentional beeinflussbare Prozesse handelt.¹²¹

Mit dem Blick auf die theoretisch erarbeiteten und empirisch gewonnen Erkenntnisse, erfolgt im Anschluss an die empirische Dateninterpretation und -diskussion eine umfangreiche Skizzierung konkreter Fördermaßnahmen, die der bewussten Schulung auditiver Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse dienen. Vorab gilt es jedoch betonen, dass ein Konzipieren und Integrieren spezifischer Fördermaßnahmen stets individuell auf die vorhandenen Kenntnisse der Schülerin und Schülerinnen abgestimmt werden muss. Folglich handelt es sich hierbei um das Setzen von Förderimpulsen und um das Schaffen eines differenzierten Zuganges zu möglichen Förderschritten.

¹²⁰ Vgl. ebd. S. 32-34.

¹²¹ Vgl. Zellerhoff, Rita: *Vielfalt der sprachlichen Bildung. Handlungsorientierte und erfahrungsoffene Wege zur Sprachkultur. Vom elementaren Austausch bis zur Konzeptionalisierung abstrakter Begriffe*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften. 2013. S. 134-135.

5.4.3. Die Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden und ihr Beitrag zu der Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen innerhalb schulischer Unterrichtspraxis

Vorliegender Teilbereich greift einen bereits zuvor kursorisch skizzierten Aspekt, das Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden erneut auf und konkretisiert diesen in Hinblick auf die Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen. Die Unterrichtspraxis lässt sich als ein themenzentriertes, soziales Geschehen charakterisieren, das durch mehrere Akteure und Akteurinnen konstituiert wird. Lehrenden ist es mithilfe entsprechender Unterrichtskonzeptionen möglich, subjektiv wirksame Lernsituationen und differenzierte Zugänge zu den Unterrichtsinhalten zu schaffen. Hierfür bedarf es einem Handlungsraum, der es Schülern und Schülerinnen ermöglicht, Bezüge zu individuellen Erfahrungen und ihrer unmittelbaren Lebenswelt herzustellen und Lern- und Problemlösestrategien zu entwickeln und anzuwenden. Zusätzlich gilt es Schüler und Schülerinnen zu befähigen, sowohl konstruktive Ratschläge und Kritik zu äußern als auch mit diesen umzugehen. Den jeweiligen Lern- und Arbeitsprozess auf Seiten der Schüler und Schülerinnen mithilfe spezifischer Sprachäußerungen zu initiieren, bedingt, dass diese zunächst erfasst und erfolgreich verstanden werden. Ein Missverstehen kann den Ursprung einer, sich fortwährend weiterentwickelnden Diskrepanz zwischen dem individuellen Beschäftigungsgegenstand und dem geforderten Unterrichtsgegenstand bilden. Folglich kann das Sprachhandeln der Lehrenden erfolgreiches auditive Sprachverstehen nicht nur initiieren, unterstützen und gezielt fördern, sondern ebenso erheblich beeinträchtigen. Ohne einem Bewusstsein für Schwierigkeiten, die dem auditiven Erfassen und Verarbeiten mündlich vermittelter Sprachinhalte zugrunde liegen, kann sich eine zunächst unscheinbare Verständnislücke zunehmend erweitern und zu einer ungeahnten Wissenslücke werden.¹²²

Zunächst gilt auf die bereits zuvor dargelegten verbalen, nonverbalen und paraverbalen Komponenten einer Sprachhandlung und auf ihren Stellenwert im erfolgreichen auditiven Erfassen und Verarbeiten unterschiedlicher Kommunikationsinhalte zu verweisen. Insbesondere metakommunikative Gegebenheiten bedürfen an dieser Stelle einer näheren Betrachtung, da sie auditive Verstehens- und Interpretationsprozesse maßgeblich beeinflussen können. Sprach- und sprechdruckspezifische Wirkungen lassen sich insbesondere durch Körpersprache verstärken. In einer offenen Körperhaltung drückt sich nicht nur eine Hörer- und Hörerinnenbezogene Zugewandtheit aus, sondern ebenso ein erhöhtes Maß an Interesse,

¹²² Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 321-322.

Wertschätzung, Respekt und Aufmerksamkeit gegenüber den Gesprächspartnern und -partnerinnen. Zusätzlich lässt sich bei etwaigen Verständigungsschwierigkeiten ebenfalls auf die Körpersprache, auf nonverbale Kommunikationsmittel zurückgreifen. Des Weiteren wird der gesamte Sprechausdruck letzten Endes durch den Körperausdruck, die Körperspannung determiniert. Zusätzlich ist auf Seiten der Lehrenden eine gezielte Auseinandersetzung mit Atemtechniken und Übungen zur Stimmbildung äußerst empfehlenswert. Die Stimmlage, die Stimmfarbe und der Stimmeinsatz wirken sich ebenfalls auf auditive Wahrnehmungsprozesse aus, insbesondere in Situationen, in denen keine visuellen Hinweise erfolgen. Zusätzlich leistet die Aussprache zusammen mit einer wirkungsvollen Sprechdynamik, die sich aus der Lautstärke, der Betonung, den melodischen Akzenten und dem Sprechtempo konstituiert, einen wichtigen Beitrag zur Schaffung einer hin- und zuhörfreundlichen Arbeitsatmosphäre.¹²³ Das Sprach- und Sprechverhalten wirkt sich sowohl auf das verbale Äußerungsvermögen und das Stimmorgan aus als auch auf die Kommunikations- und Interaktionsbeziehung zwischen den am Unterricht Beteiligten. Verbale, nonverbale und paraverbale Aspekte sprachlicher Äußerungen determinieren nicht nur den erfolgreichen „Ablauf“ auditiver Wahrnehmungsprozesse, sondern können ebenso die Bereitschaft, die individuell verfügbaren Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Sprachinhalt zu richten, erheblich erhöhen. Die gesamte Effektivität sprachlicher Kommunikation gerät durch ein mangelndes Bewusstsein für das eigene Sprach- und Sprechverhalten in Gefahr. Dieses Bewusstsein gilt es jedoch nicht nur auf Seiten der Lehrenden zu schärfen, sondern ebenso auf Seiten der Schüler und Schülerinnen. Lehrende müssen ihr Sprachhandeln stets mit Blick auf ihre Vorbildfunktion reflektieren und an die vorherrschenden Kommunikationsbedingungen anpassen. Innerhalb schulischen Rahmens findet ein laufender Wechsel der Gesprächsrollen statt, weshalb es zwingend notwendig ist, eine bewusste Auseinandersetzung mit den Aspekten sprachlichen Handelns in den Unterricht zu integrieren.¹²⁴

Der erfolgreiche Erwerb und Einsatz auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten kann durch eine zu stark inhalts- und leistungsbezogene Unterrichtsgestaltung maßgeblich beeinträchtigt werden, da nicht ausreichend Raum für verständnis- und lernorientierte Prozesse geschaffen wird. Zusätzlich widerspricht eine Interaktions- und Kommunikationsstruktur, die erschwerende Wahrnehmungsbedingungen schafft, den Regeln eines wertschätzenden und respektvollen

¹²³ Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita: *So sprechen, dass man gut zuhören kann*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010. S. 163-170.

¹²⁴ Vgl. Friedrich, Gerhard: *Die Stimme und ihre Wirkungen*. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. 2000. S. 69-71.

kommunikativen Miteinanders. Gezieltes Hin- und Zuhören wird häufig mit Gehorsamkeit gleichgesetzt, was von einem völlig verfehlten Verständnis auditiver Wahrnehmungsleistungen zeugt. Auf das Fehlen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen und auf das Vorhandensein etwaiger Störfaktoren gilt in einer Art und Weise zu reagieren, die unter keinen Umständen als verbale Gewalt erlebt werden darf. Dem Sprach- und Sprechverhalten kommt folglich nicht nur im Rahmen der Wissensvermittlung ein enorm hoher Stellenwert zu, sondern auch im Umgang mit etwaigen Belastungsfaktoren.¹²⁵ Das pädagogische Bestreben darf sich nicht auf die Sensibilisierung und Förderung wahrnehmungsspezifischer Prozesse beschränken, sondern muss ebenso ein Bewusstsein für sprachliche Verhaltens- und Handlungsweisen innerhalb unterschiedlicher Kommunikationssituationen schaffen. Lehrende, die sich nicht nur in ihrer Lehrrolle als Wissensvermittler und -vermittlerinnen begreifen, können durch ihr eigenes Hin- und Zuhörverhalten als Vorbild für Schüler und Schülerinnen fungieren. Hierdurch lässt sich das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen auf implizite Weise dafür schärfen, dass auditiven Wahrnehmungsleistungen ein aktives Handlungsvermögen zugrunde liegt. Der auditive Wahrnehmungs- und Verstehensprozess sprachlicher Reize ist derart eng miteinander verflochten, dass die gesamte Artikulation von Sprache einen erheblichen Einfluss auf das erfolgreiche Entfalten dieser Prozesse ausübt.¹²⁶

6. Auditives Sprachverstehen im (Zweit-)Spracherwerb

Ausgehend von dem Wissen um die zentrale Bedeutung des auditiven Wahrnehmungsanalysators im Erfassen und Verarbeiten mündlich vermittelter Sprachinhalte, lässt sich bereits erahnen, welch enorm hoher Stellenwert dem auditiven Sprachverstehen im (Zweit-)Spracherwerb zukommt. Insbesondere innerhalb schulischen Rahmens bilden Kompetenzen im Bereich des auditiven Sprachverstehens einen wesentlichen Indikator für den Bildungserfolg. An dieser Stelle gilt auf bereits dargelegte spracherwerbsspezifische Aspekte zu verweisen und auf die Tatsache, dass bildungssprachliche Kenntnisse ebenfalls einem bewusst initiierten Erwerbsprozess bedürfen. Der Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen kommt folglich im gesamten Bildungsbereich ein enorm hoher Stellenwert zu. Erfolgreiches auditives Sprachverstehen zeugt nicht nur von umfangreichen Sprachkenntnissen, sondern ebenso von dem Vorhandensein gezielter auditiver Wahrnehmungsleistungen. Der auditive Verstehensprozess bezieht sich das sinnerfassende

¹²⁵ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 27-29.

¹²⁶ Vgl. ebd. S. 88-89.

Wahrnehmen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte in einem spezifischen Kontext und befähigt Schüler und Schülerinnen, aus einer sprachlichen Äußerung, einen spezifischen Denkinhalt zu entnehmen und diesen als Objekt in individuelle Denkprozesse zu integrieren. Es handelt sich hierbei um eine kognitive Tätigkeit, die es ermöglicht, auditiv erfasste Sprachinformationen vollständig zu verarbeiten und in Beziehung zu bereits vorhandenen Erfahrungen und Wissensstrukturen zu setzen.¹²⁷

Auditives Sprachverstehen lässt sich als einen aktiven und konstruktiven Prozess charakterisieren, in dem versucht wird, die akustisch vermittelte Information durch gezieltes Hin- und Zuhören zu erfassen und ihr anschließend die entsprechende Bedeutung zuzuweisen. Hierbei können zwei wesentliche Verarbeitungsprozesse differenziert werden, die sich nahezu zeitgleich entfalten und in einer Wechselwirkung zueinanderstehen. „Bottom-up-Verarbeitungsprozesse“ beziehen sich auf die Wahrnehmung einzelner Laute, die innerhalb kürzester Zeit aus dem Lautstrom herausgefiltert und analysiert werden müssen, um sie anschließend als sinntragende Einheiten zu erfassen und weiterzuverarbeiten. Mithilfe phonologischer, lexikalischer, grammatischer und pragmatischer Kenntnisse werden die einzelnen Laute zu Wörtern und Sätzen zusammengesetzt, um das Zuweisen spezifischer Bedeutungsinhalte zu ermöglichen. Im Rahmen des Zweitspracherwerbes kann dieser Prozess mit enormen Schwierigkeiten einhergehen, da die Verarbeitung akustisch vermittelter Reize aufgrund der zunächst unzureichenden Einsicht in die phonologischen Strukturen und Lauteinheiten der Zweitsprache erheblich erschwert wird. Zusätzlich stellt das Erkennen der Wortgrenzen eine besondere Herausforderung in Bezug auf den Verarbeitungsprozess dar, da nicht ausreichend Kenntnis über Betonungs- und Silbenmuster der jeweiligen Sprache vorhanden ist. Der zweite wesentliche Verarbeitungsprozess, der sogenannte „Top-down-Verarbeitungsprozess“, lässt sich als einen wissens- und erwartungsgeleiteten Verarbeitungsprozess charakterisieren. Hierdurch können fehlende phonologische, lexikalische, grammatische und pragmatische Kenntnisse ausgeglichen werden. Bereits vorhandene sprachliche Wissensbestände ermöglichen ein rascheres Erkennen der auditiv erfassten Sprachinhalte, da ein Bezug zu bereits bestehenden Sprach- und Wissensstrukturen hergestellt und Reizmerkmale abgeglichen werden können. Wahrnehmungserwartungen werden aufgebaut und der anschließende Prozess der Bedeutungszuweisung lässt sich beschleunigen. Im Rahmen des Zweitspracherwerbes geht diese Fähigkeit insbesondere in einer frühen Erwerbsphase mit zahlreichen Schwierigkeiten einher, da das Sprachwissen noch nicht ausreichend ist, um sinntragende Einheiten aus dem Lautstrom herauszufiltern. Schüler und

¹²⁷ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 89-90.

Schülerinnen greifen im Zweitspracherwerb vermehrt auf „Bottom-up-Verarbeitungsprozesse“ zurück, um die spezifische Bedeutung einer mündlichen Sprachäußerung anhand isolierter Einheiten zu erschließen. Erfolgt ein zu starres Fokussieren isolierter Spracheinheiten, kann das erfolgreiche Entwickeln auditiver Wahrnehmungsleistungen erheblich beeinträchtigt werden. Folglich ist es auf Seiten der Lehrenden äußerst wichtig, auf eine gezielte Vor- und Nachbereitung des auditiven Wahrnehmungsprozesses zu achten und das Vorwissen der Schüler und Schülerinnen bewusst zu aktivieren, um insbesondere „Top-down-Verarbeitungsprozesse“ ausreichend anzuregen.¹²⁸

Zusätzlich lassen sich in Bezug auf das auditive Sprachverstehen drei Verstehensabsichten differenzieren, das gezielte, das globale und das detaillierte auditive Sprachverstehen, die das Integrieren jeweils unterschiedlicher Fördermaßnahmen im Unterricht erfordern. Alle drei Verstehensabsichten basieren auf der Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören und die individuell verfügbaren auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische Reize richten zu können. Das gezielte auditive Sprachverstehen charakterisiert sich durch eine selektive Hörabsicht, wodurch irrelevante Sprachinformationen nicht gezielt erfasst werden. Globales auditives Sprachverstehen zielt auf ein umfangreiches Erfassen des Hörtextes ab, Kernaussagen sollen herausgefiltert, verstanden und miteinander in Verbindung gesetzt werden, um einen Überblick über die Struktur des Textes zu erlangen. Die Komplexität dieser Hörabsicht wird innerhalb schulischen Rahmens häufig unterschätzt und kann für Schüler und Schülerinnen mit großen Schwierigkeiten einhergehen, da sie in der Lage sein müssen, aus einzelnen auditiv erfassten Spracheinheiten ein kohärentes Ganzes zu bilden. Die dritte Hörabsicht verlangt ein detailliertes Erfassen des Hörtextes mit dem Ziel alle sprachlichen Sinneinheiten vollständig zu verstehen. In Bezug auf diese drei differenten Verstehensabsichten ist es äußerst wichtig, dass Schüler und Schülerinnen befähigt werden, die an sie gestellten Anforderungen zu erkennen und ihre Hin- und Zuhörintention daran anzupassen.¹²⁹

Erfolgreiches auditives Sprachverstehen erfordert einen sich ungestört entfaltenden Hörprozess, das ungestörte Aufnehmen von Schallwellen, ihre ungehinderte Weiterleitung und ihr anschließendes Speichern und Verarbeiten im Gehirn, um die Schallwellenmuster als Sprachlaute einer spezifischen Sprache identifizieren zu können. Insbesondere der Prozess der Bedeutungszuweisung gestaltet sich bei geringer lexikalischer Kompetenz als äußerst schwierig, weshalb das Integrieren einer gezielten Förderung im lexikalischen Bereich zwingend notwendig ist. Erfolgreiches auditives Sprachverstehen wird durch vielfältige

¹²⁸ Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 16-19.

¹²⁹ Vgl. ebd. S. 23-24.

Faktoren determiniert. Es spielen sowohl persönliche Dispositionen und individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten eine wesentliche Rolle als auch externe Faktoren, akustische und kontextuelle (Rahmen-)Bedingungen. Zusätzlich wird der auditive Verstehensprozess durch anatomische und physiologische Gegebenheiten maßgeblich beeinflusst, beispielsweise der kognitiven Entwicklung und der Ausbildung des auditiven Wahrnehmungsanalysators. Ungeachtet dessen, ist es äußerst wichtig, den auditiven Verstehensprozess als einen Lernprozess zu begreifen und innerhalb schulischen Rahmens bewusst darauf zu achten, diesen ausreichend zu fördern.¹³⁰ Erfolgreiches auditives Sprachverstehen bedarf sowohl einem ungestörten Entfalten der Interferenz- und Antizipationsprozesse als auch unterschiedlicher Verstehensstrategien, deren Vorhandensein nicht als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden darf. Folglich gilt ein Bewusstsein für Komplexität und Vielschichtigkeit auditiver Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu schaffen, um die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen und multimodalen Förderung zu erkennen.¹³¹

Innerhalb der Fremdsprachenforschung wird bereits seit längerem auf das auditive Sprachverstehen als vernachlässigte Dimension hingewiesen. Eine mögliche Ursache hierfür könnte in Unsicherheiten hinsichtlich der Konzeptualisierung und Operationalisierung auditiver Wahrnehmungsprozesse begründet liegen. Zusätzlich geht das Bestreben, spezifische auditive Wahrnehmungsprozesse methodisch zu erfassen mit Schwierigkeiten einher, da sowohl individuelle Dispositionen und Fähigkeiten als auch externe Faktoren berücksichtigt werden müssen. Folglich bedarf es einer vielfältigen Untersuchung auf unterschiedlichen Ebenen. Sowohl vorhandene Gedächtnisleistungen, auditive Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsleistungen und die Affektivität der Schüler und Schülerinnen als auch die Komplexität des sprachlichen Inputs, die Anzahl der Interaktions- und Kommunikationspartner und -partnerinnen, die akustischen Rahmenbedingungen und das Vorhandensein visueller Unterstützungshilfen können auditive Verstehensprozesse beeinflussen und dürfen in der Auseinandersetzung mit diesen nicht marginalisiert werden. Im Rahmen spracherwerbsspezifischer Prozesse gilt es zusätzlich das Erwerbsalter zu berücksichtigen. In einem höheren Entwicklungsalter ist es zwingend notwendig, bewusst auf die Lautwahrnehmung und phonologische Entwicklung zu achten und diese gezielt zu schulen. Aufgrund der Tatsache, dass auditives Sprachverstehen eine zentrale Voraussetzung für den erfolgreichen Spracherwerb bildet, können etwaige Schwierigkeiten auf lexikalischer und syntaktischer Ebene nicht erst aus dem Lese-, sondern bereits aus dem auditiven

¹³⁰ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 91-92.

¹³¹ Vgl. ebd. S. 68-70.

Sprachverstehen abgeleitet werden. Das Integrieren bewusster Fördermaßnahmen kommt nicht nur dem erfolgreichen Spracherwerb zugute, sondern befähigt Schüler und Schülerinnen ebenso aktiv an unterrichtlichen Kommunikations- und Interaktionssituationen teilzuhaben.¹³²

7. Empirischer Teilbereich

7.1.Methodenbeschreibung: Verfahren der Datenerhebung und -aufbereitung

Für vorliegende empirische Untersuchung wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, eine Datenerhebung in Form leitfadenorientierter Experten- und Expertinneninterviews und in Form von Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive. Die Aufbereitung und Analyse der Daten erfolgt anschließend mithilfe der Analysesoftware „MAXQDA“. Das Bestreben vorliegender Forschung liegt nicht nur in der (Über-)Prüfung der bereits theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse, sondern insbesondere in dem Schaffen eines differenzierten Zuganges zu vorliegender Untersuchungsthematik und dem gezielten Ergründen des Stellenwertes auditiver Wahrnehmungsprozesse im unterrichtlichen Sprach- und Wissenserwerb. Folglich war es für vorliegende Forschung von großem Interesse, die Untersuchungen in ein Praxisfeld einzubetten, das von einem hohen Grad sprachlicher Heterogenität gekennzeichnet ist. Die Relevanz vorliegender Forschung lässt sich jedoch nicht auf eine spezifische Schüler- und Schülerinnengruppe begrenzen, da insbesondere der erfolgreiche Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen den gesamten Schulsektor betrifft. Die Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen zugunsten spracherwerbsspezifischer Prozesse stellt ein zentrales pädagogisches Handlungsfeld dar, dessen Umsetzung und Verankerung in der Unterrichtsrealität mithilfe vorliegender Forschung näher untersucht wird. Zwar liegt der Fokus verstärkt auf der Untersuchung hin- und zuhörspezifischer Wahrnehmungsleistungen und ihrem Stellenwert hinsichtlich auditiver Verstehensprozesse, jedoch wurde bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung ersichtlich, dass es sich hierbei um einen mehrdimensionalen Prozess handelt, dessen unterschiedliche Komponenten ebenfalls in die Untersuchung miteinbezogen werden müssen. Insbesondere im Rahmen der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews war es von großem Interesse sowohl das Vorhandensein eines grundlegenden Verständnisses der Untersuchungsthematik zu überprüfen als auch Einblicke in etwaige Herausforderungen zu erlangen, die mit der Operationalisierung wahrnehmungsspezifischer Kompetenzen einhergehen. Darüber hinaus wurde versucht, anhand individueller Lehrerfahrungen und Sichtweisen unterschiedliche Erkenntnisse in Bezug auf das auditive Wahrnehmungsverhalten der Schüler und Schülerinnen zu gewinnen. Komplettiert

¹³² Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 43-48.

werden diese Erkenntnisse durch das Erheben weiterer Beobachtungsdaten, die es ermöglichen, einen praxisorientierten Zugang zu vorliegender Untersuchungsthematik zu schaffen. Zusätzlich determinieren die, aus vorliegender Forschung gewonnenen Erkenntnisse die Konzeption und Darlegung konkreter Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen. Mithilfe der generierten Daten war es möglich, die Konzeption der Fördermaßnahmen an die Unterrichtsrealität anzupassen und die Diskrepanz zwischen dem theoretisch erhobenen Förderbedarf und Möglichkeiten einer praxisorientierten Umsetzung zu verringern. Die Skizzierung konkreter Fördermaßnahmen erfolgt in Anschluss an die an die Dateninterpretation und -diskussion.

7.2. Leitfadenorientierte Experten- und Expertinneninterviews

Das leitfadenorientierte Experten- und Expertinneninterview stellt eines der beiden Erhebungsverfahren dar, die herangezogen wurden, um vielfältige Daten zu generieren. Im Vordergrund stand das Bestreben, einen differenzierten Zugang zu theoretischen Wissensbeständen schaffen, die für die Klärung jener sprach- und wissenserwerbsspezifischen Phänomene relevant sind, auf denen das vorliegende Untersuchungsinteresse fußt. Experten- und Expertinneninterviews können zum einen mit „Repräsentanten“ und „Repräsentantinnen“ verschiedener Regelsysteme, Strukturen und Entscheidungsprozesse aus dem relevanten Wirklichkeitsausschnitt stattfinden, zum anderen aber auch mit Personen, die zwar nicht zwingend als fester Bestandteil dieser „Funktionselite“ angesehen werden, jedoch durchaus umfangreiche Einblicke in Situationen und Handlungsweisen aus dem relevanten Feld ermöglichen. Das leitfadenorientierte Interview ermöglicht mithilfe thematischer Strukturierung und erzählgenerierenden Fragestellungen sowohl eine inhaltliche Fokussierung als auch eine ungebundene Schilderung, die ausreichend Raum für das Setzen individueller Akzente ermöglicht. Die leitfadenorientierte Interviewführung schafft einen Interaktionsrahmen, der es ermöglicht, andere Dimensionen und Wirklichkeitsstrukturen zum Ausdruck zu bringen, als es die theoretische Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik vermuten lässt.¹³³

In Bezug auf die Gestaltung des Interaktionsrahmens bedarf es der Beachtung mehrerer Aspekte. Zunächst war es wichtig, eine prinzipielle Offenheit gegenüber der Erhebungssituation zu wahren, wonach die Befragung ohne Vorannahmen, Vorurteile und Wertungen zu erfolgen hat und auf individuelle Bedürfnisse des zu Befragenden eingegangen

¹³³ Vgl. Liebold, Renate; Trinczeck, Rainer: *Experteninterview*. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas: *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2007. S. 32-36.

werden kann. Hierdurch wird eine dynamisch-prozessuale Datenerhebung gewährleistet. Zusätzlich galt die Entfaltung der Relevanzsysteme der Befragten zu ermöglichen, um die Interaktionssituation und den Forschungsablauf durch diese determinieren zu lassen. Das Verständnis war folglich aus der Perspektive der befragten Personen heraus zu entwickeln und es galt ihnen ausreichen Raum zu schaffen, damit sie ihre eigenen Bedeutungen entwickeln und darzulegen in der Lage waren. Der Kommunikationsstil entsprach der Alltagskommunikation, wodurch Einblicke in die Ansichten und Denkweisen der Interviewpartner und -partnerinnen gewonnen werden konnten, die im Rahmen standardisierter Erhebungssituationen kaum zugänglich sind.¹³⁴ Es galt mit Blick auf die Prozesshaftigkeit der Interaktionssituation sich der Abhängigkeit der Interviewgestaltung vom Prozess und Verlauf des Gesprächs bewusst zu sein. Gegenüber den vorab festgelegten Formulierungen und Reihenfolgen der Fragestellungen herrschte in vorliegender Forschung eine flexible Haltung vor, um auf den prozeduralen Charakter der Gesprächssituation entsprechend reagieren und Deutungs- und Haltungsmuster der Interviewpartner und -partnerinnen ermitteln zu können. Ein wesentlicher Stellenwert kam dem Aspekt der Explikation zu, womit die Nachvollziehbarkeit des Gesagten gewährleistet wird, da die befragten Personen gegebenenfalls um ein Explizieren, Spezifizieren und Interpretieren des Gesagten gebeten werden können. Der von den Experten und Expertinnen präzierte Sachverhalt erhöht die Gültigkeit der Interpretationen. Abschließend gilt es noch die Prämisse der Reflexivität hervorzuheben, die dem qualitativen Experten- und Expertinneninterview zugrunde liegt. Aufgrund des interdependenten Verhältnisses zwischen den Kommunikationsteilnehmern und -teilnehmerinnen, findet eine stetige gegenseitige Anpassung der Erwartungen, Bedürfnisse und Sinndeutungen statt. Die Beachtung des Reflexivitätsprinzips im Erhebungskontext gewährleistet eine probate Interpretation des Gesagten.¹³⁵

Die Leitfadenkonstruktion stellt einen weiteren wesentlichen Handlungsschritt der Datenerhebung dar, den es kursorisch zu umreißen gilt. Der Interviewleitfaden dient zum einen als zentrales Erhebungsinstrument der empirischen Daten, zum anderen lässt er sich auch als Ergebnis einer Übersetzung theoretischer Erkenntnisse in konkrete Interviewfragen ansehen, die in Bezug auf die Erfahrungswelt der Experten und Expertinnen nachvollziehbar und beantwortbar sind. Im Rahmen der Leitfadenkonstruktion galt es in vorliegender Forschung drei wesentliche Kriterien zu berücksichtigen, die ein Interviewleitfaden erfüllen sollte, um als Hilfsmittel, als Gedächtnisstütze für die Interviewführung herangezogen werden zu können.

¹³⁴ Vgl. Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung*. 5. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 2010. S. 231-233.

¹³⁵ Vgl. ebd. 319-320.

Zunächst ist die strukturierende Funktion hervorzuheben, die einem Interviewleitfaden zukommt. Wie bereits zuvor kursorisch umrissen, handelt es sich hierbei um die thematische Strukturierung einer konkreten Interaktionssituation, die mithilfe der Fragenanzahl und deren Reihenfolge festgelegt wird. Darüber hinaus sollte der Interviewleitfaden möglichst prägnant gestaltet werden, die Anzahl der Fragestellungen variiert je nach Forschungsgegenstand und Interviewlänge. Weiters gilt es auf eine nachvollziehbare, inhaltliche Kohärenz zu achten, der Ablauf und die Themenkomplexe sollten einer logischen Argumentationslinie folgen. Eine deduktive Vorgangsweise erweist sich folglich als äußerst sinnvoll und ermöglicht den Interviewpartner und -partnerinnen ein sukzessives Einfinden in das Interviewgespräch. Innerhalb der tatsächlich realisierten Gesprächssituation sollte jedoch ein gewisses Maß an Flexibilität und Offenheit gegenüber dem Gesprächsverlauf herrschen, da ein Abweichen vom Interviewleitfaden beispielsweise durch bewusstes Nachfragen im Bereich des Möglichen liegen muss, um den Interviewpartner und -partnerinnen ausreichend Raum zu schaffen, subjektive Deutungen und Relevanzen darlegen zu können.¹³⁶

Darüber hinaus sollte der Interviewleitfaden wesentliche Hinweise in Hinblick auf den Hintergrund und die Rahmenbedingungen des Interviews beinhalten. Das Ziel und die Bedeutung der Forschungsintention sollten von Beginn an transparent sein und etwaige organisatorische und interviewspezifische Maßnahmen sollten vorab erläutert werden, beispielsweise bezüglich des Schutzes der persönlichen Daten. Auch dem Integrieren erklärender und strukturierender Hinweise in Bezug auf den Forschungsgegenstand kommt ein wesentlicher Stellenwert in der Leitfadenkonstruktion zu, da hierdurch der Wissensstand der interviewenden Person ersichtlich wird. Die Art der Fragenformulierung, der Einleitung zu differenzierten Themenkomplexen spiegeln die Intensität der theoretischen Auseinandersetzung wieder, die im Vorfeld auf Seiten der Forscher und Forscherinnen stattgefunden hat. Die gewissenhafte Berücksichtigung der hier kursorisch umrissenen Kriterien ermöglicht das Erstellen eines Leitfadens, der herangezogen werden kann, um die jeweilige Interaktionssituation thematisch zu strukturieren.¹³⁷ Der Interviewleitfaden vorliegender Befragung befindet sich im Anhang der Arbeit.

7.3. Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive

Für eine weitere Datenerhebung wurde das Verfahren der Beobachtung mit ethischer Forschungsperspektive herangezogen, wodurch sich äußerlich wahrnehmbares Verhalten

¹³⁶ Vgl. Kaiser, Robert: *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2014. S. 52-54.

¹³⁷ Vgl. ebd.

empirisch erfassen lässt. Die hierdurch gewonnen Erkenntnisse waren vor allem in Hinblick auf die Konzeption unterschiedlicher Fördermaßnahmen äußerst nützlich, da ein direkter Bezug zu unterrichtlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden konnte. Aufgrund der Tatsache, dass sich auditive Wahrnehmungsprozesse der direkten Beobachtung entziehen, war es vorab zwingend notwendig, spezifische Beobachtungsschwerpunkte festzulegen, denen in Bezug auf vorliegende Untersuchungsthematik ein enorm hoher Stellenwert zukommt. Hierbei handelt es sich beispielsweise um das Interaktionsverhalten der am Unterricht beteiligten Personen, um die konkrete Sprachproduktion, um verbal und nonverbal begleitete Arbeits- und Handlungsweisen oder aber auch um akustische Rahmenbedingungen und die unterrichtliche Lehr- und Lernatmosphäre. In Zusammenhang mit Verfahren der Beobachtung gilt vorab festzuhalten, dass diese auch immer zu einem gewissen Anteil auf dem Vorwissen der Beobachtenden basieren und stets durch Prozesse der Selektion, Abstraktion und Klassifizierung bestimmt sind. Folglich muss die reziproke Beeinflussung von Erhebungs- und Interpretationsprozessen im Umgang mit vorliegenden Daten berücksichtigt werden. Zusätzlich gilt zwischen einer emischen und ethischen Forschungsperspektive zu differenzieren, um eine für das jeweilige Forschungsinteresse geeignete Herangehensweise auszuwählen. Vorliegend wurde eine ethische Forschungsperspektive eingenommen, weshalb auf eine nähere Erläuterung einer emisch motivierten Beobachtung verzichtet werden muss. Eine ethische Forschungsperspektive bedingt das Vorhandensein eines bestimmten theoretischen Verständnisses des Untersuchungsgegenstandes. Die Qualitätssicherung erfolgt durch das Heranziehen speziell konzipierter Beobachtungsleitfäden, durch Beobachtungstraining und durch Reliabilitätsprüfung. Hierdurch wird versucht, einen hohen Grad an intersubjektiver Übereinstimmung zu gewährleisten und anschließend festzuhalten. Darüber hinaus fand vorliegende Beobachtung im Geschehen selbst statt, folglich „online“ und nicht durch das Betrachten technisch aufgezeichneten Unterrichtsmaterial.¹³⁸

Für die Datenerhebung vorliegender Untersuchung wurde ein fokussierendes Verfahren der Beobachtung angewandt und auf spezifische, für vorliegende Untersuchungsthematik relevante Aspekte geachtet. Zusätzlich wurde eine teilnehmende Beobachtungsrolle eingenommen, die wiederum zwischen zwei Beobachtungshaltungen, der „Beobachter-als-Teilnehmer“- und der „vollständigen Beobachter“-Haltung, oszilliert. Erstere Haltung ist durch ein Distanzverhältnis zu der zu beobachtenden Gruppe geprägt und bedingt das Informieren jener Personen, die im Prozess der Datenerhebung beobachtet werden sollen. Zweitere Haltung charakterisiert sich

¹³⁸ Vgl. Schramm, Karen: *Gewinnung von Dokumenten, Texten und Daten*. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto GmbH + Co. KG. 2016. S. 141-143.

durch eine nahezu vollständige Distanzierung gegenüber der Beobachtungssituation und einer minimalen Form der Teilnahme. Darüber hinaus werden die anwesenden Personen nicht über den Beobachtungsprozess aufgeklärt. Das Oszillieren zwischen beiden Rollen resultiert aus der Tatsache, dass in vorliegender Forschung zwar die Schulleitung und das Lehrpersonal von Anfang an über das Beobachtungsvorhaben aufgeklärt wurden, nicht aber die Schüler und Schülerinnen. Durch gezieltes Nachfragen wurde ihnen schließlich der Grund der Präsenz einer zusätzlichen Person genannt. Das Informieren der beobachteten Personen geht zwar mit der Gefahr einher, dass das natürliche Verhalten der Beteiligten gehemmt wird, mit der zunehmenden Gewöhnung an die Beobachtungssituation lässt sich jedoch davon ausgehen, dass sich natürliche Verhaltensweisen wieder einstellen werden. In vorliegender Forschung wurden die Beobachtungsschwerpunkte darüber hinaus nicht mitgeteilt, wodurch einer Anpassung des Verhaltens an die Beobachtungssituation entgegengewirkt werden konnte. Grundsätzlich können mehrere Beobachtungsformen innerhalb einer Forschung etabliert werden, vorherrschend ist das sogenannte „Prinzip der Gegenstandsangemessenheit“, das Einnehmen einer spezifischen Beobachterrolle wird folglich individuell auf den jeweiligen Untersuchungsfall abgestimmt. Das Bestreben, eine konkrete Beobachtungshaltung über den ganzen Datenerhebungszeitraum aufrecht zu erhalten, geht mit der Schwierigkeit einher, dass es zum einen einer zunehmenden Teilhabe am Untersuchungsfeld bedarf, um ein erfolgreiches Erfassen und Verstehen der Beobachtungssituation zu ermöglichen, zum anderen die bewusste Distanzierung jedoch unabdingbar ist, damit ein wissenschaftliches Nachprüfen des Verstehens gewährleistet werden kann. Darüber hinaus erweist sich das Beharren auf eine strikte Abgrenzung der einzelnen Beobachtungshaltungen als ineffektiv, da jederzeit eine Modulation der Beobachtungssituation und somit ein Wechsel zwischen den Beobachtungsrollen möglich ist. Festzuhalten gilt abschließend, dass es sich vorliegend um eine systematische Beobachtung handelt, folglich wurden vorab Beobachtungsschwerpunkte festgelegt und ein Beobachtungsleitfaden erstellt.¹³⁹

Darüber hinaus wurde in Form von Beobachtungsnotizen ein Beobachtungsprotokoll angefertigt, das die Basis der Datenauswertung bildet. In diesem Zusammenhang gilt darauf zu achten, keine zusammenfassenden, theoretisierenden Ausdeutungen schriftlich festzuhalten. Die Anfertigung des Beobachtungsprotokolls erfordert zusätzlich zu dem Beobachtungsakt einen erhöhten Zeitaufwand, weshalb sich ein systematisches Vorgehen in vorliegender Arbeit als hilfreich erwies. Dem Festlegen spezifischer Kriterien, denen Beobachtungsprotokolle

¹³⁹ Vgl. Brüsemeister, Thomas: *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2008 S. 71-77.

folgen müssen, kommt ein wesentlicher Stellenwert zu, da hierdurch das nötige Maß an Objektivität und Systematik gewährleistet wird. Ansonsten liefe die Beobachtung Gefahr, durch Vorannahmen, durch bereits bestehende Ansichten und durch individuelle Reflexionen beeinflusst zu werden und folglich nicht wissenschaftlich nachvollziehbar zu sein. Darüber hinaus ist es äußerst wichtig, sowohl in Bezug auf den Protokollierungsprozess an sich als auch in Bezug auf die darauffolgende Datenanalyse in einer stetigen Reflexion zu beachten, dass die Wahrnehmung einer erlebten Situation stets unbewusst ablaufenden Interpretationsprozessen unterliegt und auch durch diese beeinflusst wird.¹⁴⁰

Im Rahmen der Anfertigung eines Beobachtungsprotokolls gilt zusätzlich auf eine möglichst deskriptive, wirklichkeits- und wortgetreue Darstellung der Beobachtungssituation zu achten. Hierdurch lässt sich das Protokoll als empirisches Material erfassen, wodurch eine klare Differenzierung zwischen Forschungsgegenstand und individueller Interpretation ermöglicht wird.¹⁴¹ In der Erstellung des Beobachtungsprotokolls gilt folglich darauf zu achten, den Beobachtungsgegenstand möglichst umfangreich darzustellen und die Beobachtung in ihrer zeitlichen Reihenfolge festzuhalten, um einen hohen Grad an Formalisierung und Verlässlichkeit für die anschließende Analyse zu gewährleisten.

In vorliegender Datenerhebung wird die zeitliche Reihenfolge in fünf sequenziellen Einheiten von insgesamt zehn Minuten festgehalten, um einen verstärkten Fokus auf den Beobachtungsgegenstand richten zu können. Des Weiteren bedarf es dem Erfassen der teilnehmenden Personenanzahl, der räumlichen Rahmenbedingungen und der Ergebnisabfolge. In Bezug auf die räumlichen Rahmenbedingungen wird vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsthematik ein besonderer Fokus auf die entstehende Akustik gerichtet. Darüber hinaus gilt es, im Beobachtungsprotokoll laufende Beschreibungen der Situation, Besonderheiten und persönliche Anmerkungen festzuhalten. Letzteres bezieht sich in vorliegender Beobachtung beispielsweise auf das Interaktionsverhalten der beteiligten Personen und die daraus resultierenden Folgen für den Unterrichtsverlauf.¹⁴²

¹⁴⁰ Vgl. Eisenmann, Yvonne; Schmidt, Holger; Voltz, Raymond; Perrar, Klaus Maria: *Qualitative Datenerhebung – teilnehmende Beobachtung*. In: Zeitschrift für Palliativmedizin. Vol.16(04). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG. 2015. S. 144-146.

¹⁴¹ Vgl. Brüsemeister: *Qualitative Forschung*. S. 82.

¹⁴² Vgl. Cloos, Peter: *Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung*. In: Heinzl, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2010. S. 184-185.

7.4. Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung basiert aus unterschiedlichen Handlungsschritten, die es bereits vor der praktischen Umsetzung Erhebungsmethoden zu planen gilt. Eine wesentliche Voraussetzung ist das schriftliche Fixieren der erhobenen Daten. In vorliegender Forschung wurde je nach Erhebungsverfahren eine unterschiedliche Art der schriftlichen Fixierung gewählt. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung wurde ein Beobachtungsprotokoll angefertigt, im Rahmen der Experten- und Expertinneninterviews wurden die Interviews mit dem Einverständnis der befragten Personen aufgezeichnet und anschließend transkribiert und pseudonymisiert. Alle Angaben, die Rückschlüsse auf die Interviewpartner und -partnerinnen erlauben, werden anonymisiert und mithilfe der Markierung „X“ im Transkript festgehalten. Aussagen der Interviewerin wurden mit einem „I“, Aussagen der befragten Personen mit einem „B“ und einer Kennnummer gekennzeichnet. Da für die vorliegende Forschung die inhaltlichen und nicht sprachlichen Aspekte der Interviews relevant sind, wurde die Sprache und Interpunktion geglättet und an das Schriftdeutsche angenähert. Unverständliche Äußerungen oder sprachliche Überlappungen wurden mithilfe der Markierung „(???)“ im Transkript festgehalten. Die Transkription dialektaler Färbungen fand keine Berücksichtigung. Lautäußerungen, die zwar der Bestätigung, der Verdeutlichung oder der Unterstützung des Gesagten dienen, aber keinen Einfluss auf den Gesprächsverlauf ausüben, wurden nicht transkribiert. Zusätzlich fand eine Nummerierung der Zeilen statt. Für die anschließende Analyse des Datenmaterials wurde die Analysesoftware „MAXQDA“ herangezogen, da hierdurch die Kodierung, Auswertung und Handhabung der Datenmenge erleichtert wurde. Hierfür wurde das Datenmaterial zunächst in das Analyseprogramm importiert, kodiert und anschließend ausgewertet. In der Datenauswertung wurde jedoch nicht die sprachliche Äußerung berücksichtigt, sondern jene Inhalte, die vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsthematik als relevant angesehen wurden.¹⁴³ Die Auswertung vorliegenden Datenmaterials erfolgt kategorienbasiert, folglich findet eine Durchsichtung der Daten mit dem Fokus auf bestimmte Aspekte statt. Eine Kennzeichnung dieser spezifischen Aspekte beziehungsweise Kategorien erfolgt innerhalb der Analysesoftware „MAXQDA“ mithilfe sogenannter „Codes“. Ein Kategoriensystem lässt sich wiederum in Ober- und Unterkategorien gliedern und fasst unterschiedliche „Codes“ in sich zusammen. Eine Kategorie kann in vielerlei Hinsicht Ausdruck finden, so beispielsweise in Form eines Begriffes, eines Wortes oder einer verkürzten Phrase. In vorliegender Forschung

¹⁴³ Vgl. Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus: *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. aktual. u. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2008. S. 27-30.

werden folglich sowohl die Beobachtungsprotokolle als auch die transkribierten Interviews mit Blick auf die zuvor festgelegten Kategorien durchsichtet, um die einer bestimmten Kategorie zugehörigen Textpassagen dem entsprechenden „Code“ zuzuordnen. Für die Auswertung der Beobachtungsprotokolle und der transkribierten Interviews galt es jedoch unterschiedliche Kategorien festzulegen, da sich das Datenmaterial aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsverfahren inhaltlich differenziert. Folglich lässt sich nicht das gleiche Kategoriensystem auf das gesamte Datenmaterial anwenden, das im Rahmen vorliegender Forschung erhoben wurde. Die Kategoriensysteme wurden in Form sogenannter „Kodierbäume“ dargestellt, die sich im Anhang vorliegender Arbeit befinden. In der Erstellung der Kategoriensysteme galt darauf zu achten, dass die festgelegten Kategorien in Bezug auf das Evaluationsziel sowohl ertragreich als auch anwendbar sind. Die Kategorien müssen in Beziehung zu den Fragestellungen und Evaluationszielen der Untersuchungsthematik stehen und dürfen nicht zu weitläufig sein, damit ihnen ausreichend Textstellen zuzuordnen waren. Abschließend war es wichtig, eine klare Abgrenzbarkeit der einzelnen Kategorien zu gewährleisten. Zusätzlich konnte aufgrund des begrenzten Rahmens vorliegender Arbeit nicht jede einzelne Phrase in der Datenauswertung Berücksichtigung finden, sondern ausschließlich die für den Forschungsgegenstand relevanten Inhalte.¹⁴⁴

7.5. Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING

Für die Datenauswertung vorliegender Forschung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING herangezogen. Gegenstand der Inhaltsanalyse bildet vordergründig die Kommunikation, die mithilfe symbolischen Material fixiert wurde. Gleichwohl ist es aber auch möglich, andere Gegenstände einer inhaltlichen Analyse zu unterziehen. Vorliegend bilden beispielsweise auch die im Rahmen einer Beobachtung erhobenen Daten den Gegenstand der Analyse. Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse gilt zwingend auf ein systematisches Vorgehen zu achten, um etwaigen Vorwürfen der freien Interpretation entgegenzuwirken. Gewährleistet wird dieses systematische Vorgehen durch eine explizite Regelgeleitetheit, wodurch letztlich auch eine externe Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Ergebnisse ermöglicht wird. Zusätzlich erfolgen die Analyse und die Interpretation der Ergebnisse stets vor dem Hintergrund zuvor erarbeiteten theoretischen Erkenntnissen und Überlegungen. Abschließend gilt hervorzuheben, dass das Material der Inhaltsanalyse als Teil des Kommunikationsprozesses begriffen werden muss, folglich liegt das Ziel der Analyse im Bestreben, Rückschlüsse auf spezifische Aspekte der Kommunikation zu

¹⁴⁴ Vgl. ebd. 36-37.

ziehen. Problematisch erweist sich in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeit der Inhaltsanalyse, da nicht nur Inhalte, sondern auch andere Aspekte der Kommunikation als Analysematerial herangezogen werden.¹⁴⁵ Zunächst gilt auf die Notwendigkeit einer Durchsicht der verschiedenen Schritte zu verweisen, die das Ablaufmodell der Datenauswertung nach MAYRING konstituieren und die eine strukturierte und systematische Vorgehensweise ermöglichen. Einige wesentliche Schritte wurden bereits in den vorhergegangenen Teilbereichen dargelegt, weshalb es keiner neuerlichen Anführung bedarf. Hervorzuheben gilt allerdings die Notwendigkeit, eine Richtung der Analyse festzulegen. In vorliegender Forschung wurde das Datenmaterial mithilfe der erstellten Kategoriensysteme unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht. Die Kategoriensysteme werden sowohl im Rahmen der anschließenden Kategoriendarstellung ersichtlich als auch in Form der „Kodierbäume“. Die theoretische Differenzierung der Fragestellung, die einen weiteren Schritt des Ablaufmodells konstituiert, betont die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Interpretation des Datenmaterials. Ebenso wesentlich ist die Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik. Hierbei gilt es, die drei Grundformen des Interpretierens, die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung zunächst voneinander zu differenzieren. Vorliegender Arbeit liegt die zusammenfassende Inhaltsanalyse zugrunde, in der das Datenmaterial auf die wesentlichen Inhalte reduziert wird, um ein übersichtliches Corpus zu schaffen, das als Abbild des Grundmaterials fungiert. Die Größe der Analyseeinheiten ist in vorliegender Arbeit variabel und erstreckt sich von einzelnen Phrasen bis hin zu ganzen Textabschnitten.¹⁴⁶ Das Ziel der Forschung bildet letztlich das Gewinnen von Erkenntnissen mithilfe eines induktiv am Datenmaterial entwickelten Kategoriensystems, das die Einhaltung verschiedener, durch MAYRING festgelegter Paraphrasierungsschritte erfordert. Mithilfe dieser Vorgehensweise ist es möglich, ein neutralistisches, äußerst gegenstandsnahes Abbild des Materials zu schaffen und Verzerrungen durch Voraussetzungen des Forschenden entgegenzuwirken.¹⁴⁷ Der letzte wesentliche Schritt, der im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse zu berücksichtigen ist, bezieht sich auf die Anwendung sechs inhaltsanalytischer Gütekriterien nach MAYRING. Hierdurch lässt sich die Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung feststellen.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 2010. S. 12-13.

¹⁴⁶ Vgl. ebd. 60-66.

¹⁴⁷ Vgl. ebd. 67-84.

¹⁴⁸ Vgl. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. S. 131-132.

7.6. Kategoriensysteme

7.6.1. Darstellung des Kategoriensystems für die Datenauswertung der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews

Aus dem erhobenen Datenmaterial konnten vier Hauptkategorien mit einer jeweils unterschiedlichen Anzahl an Unterkategorien herausgearbeitet werden.

1. Hauptkategorie: Auditive Wahrnehmung	
Verständnis der Thematik	Äußerungen, die von einem grundlegenden Verständnis der Thematik zeugen.
Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb	Äußerungen, die den Stellenwert auditiver Wahrnehmungsleistungen im Sprach- und Wissenserwerb betonen.
Förderung	Äußerungen, die einen Bezug zu der Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen aufweisen, ihre Notwendigkeit hervorheben und konkrete Maßnahmen darlegen.
2. Hauptkategorie: Sicht- und Handlungsweisen der Lehrperson	
Handlungsschritte der Lehrperson	Äußerungen, die auf ein explizites Setzen von Handlungsschritten durch die Lehrperson verweisen.
Lehrerfahrungen	Äußerungen, die gesammelte Lehrerfahrungen in unterschiedlichen Unterrichtssituationen darlegen.
Sichtweisen	Äußerungen, die sich auf mögliche Ursachen für das Fehlen auditiver Wahrnehmungsleistungen und geringe Sprachproduktion auf Seiten der Schüler und Schülerinnen beziehen.
3. Hauptkategorie: Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen	
Kommunikatives Verhalten	Äußerungen, die sich auf das beobachtete kommunikative Verhalten der Schüler und Schülerinnen beziehen.
Sprach- und Fachkompetenzen	Äußerungen, die einen direkten Bezug zu dem Vorhandensein differenter Sprach- und Fachkompetenzen aufweisen.
Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen	Äußerungen, die sich sowohl auf konkrete aufmerksamkeits- als auch auf hin- und zuhörspezifische Leistungen im Unterricht beziehen.
Verantwortung gegenüber dem Lernprozess	Äußerungen, die einen Bezug zu dem Autonomieverhalten der Schüler und Schülerinnen aufweisen und Einschätzungen über die Verantwortung beinhalten, die Schüler und Schülerinnen gegenüber ihrem eigenen Lernprozess übernehmen.
4. Hauptkategorie: Rahmenbedingungen	

Unterrichtsbedingungen	Äußerungen, die Einblicke in jene Unterrichtsbedingungen gewährleisten, die den Lern- und Arbeitsprozess maßgeblich mitbestimmen.
------------------------	---

7.6.2. Darstellung des Kategoriensystems für die Datenauswertung der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive

Aus dem erhobenen Datenmaterial konnten drei Hauptkategorien mit einer jeweils unterschiedlichen Anzahl an Unterkategorien herausgearbeitet werden.

1. Hauptkategorie: Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrperson	
Sprachhandlungen	Beobachtungen, die es anhand konkreter Sprachhandlungen ermöglichen, Rückschlüsse auf das Sprach- und Sprechverhalten der Lehrperson zu ziehen.
Aktivitäten der Lehrperson	Beobachtungen, die sich auf Aktivitäten und Handlungsschritte der Lehrperson beziehen.
Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge	Beobachtungen, die Einblicke in etablierte Unterrichtsformen und erteilte Arbeitsaufträge ermöglichen.
2. Hauptkategorie: Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen	
Kommunikatives Verhalten	Beobachtungen, die das kommunikative Verhalten der Schüler und Schülerinnen im Unterricht kennzeichnen.
Handlungs- und Arbeitsweisen	Beobachtungen, die es anhand sichtbarer Handlungs- und Arbeitsweisen ermöglichen, Rückschlüsse auf unterrichtliche Lernprozesse zu ziehen.
Sprach- und Fachkompetenzen	Beobachtungen, die auf vorhandene Sprach- und Fachkompetenzen schließen lassen.
3. Hauptkategorie: Rahmenbedingungen	
Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen	Beobachtungen, die sich auf die, im Unterricht vorherrschende Arbeitsatmosphäre beziehen und auf akustische Rahmenbedingungen, die einen Einfluss auf den auditiven Wahrnehmungsprozess der Schüler und Schülerinnen ausüben.
Räumliche Auslastung	Beobachtungen, die sich auf die räumliche Auslastung des Klassenraumes beziehen.

7.7. Skizzierung wesentlicher Aspekte der praktischen Durchführung

Die Datenerhebung fand in zwei Schulen des sekundären Bildungsbereiches, einer allgemeinbildenden höheren Schule und einer Neuen Mittelschule statt, die sich im ländlichen

Raum befinden. Da zwei unterschiedliche Verfahren der Datenerhebung angewandt wurden, gilt auch auf eine gewisse Verschiebung der Zielgruppe je nach Erhebungsverfahren hinzuweisen.

Für die Datenerhebung wurden drei Einzelinterviews und ein Gruppeninterview in zwei Schulen des sekundären Bildungsbereiches, einer allgemeinbildenden höheren Schule und einer Neuen Mittelschule durchgeführt. Insgesamt wurden sechs Lehrpersonen befragt. Alle Interviews fanden im Zeitraum zwischen dem 14. und dem 19. Dezember 2018 statt und umfassten zwischen sieben und zwanzig Minuten je nach Verfügbarkeit der Lehrpersonen. Wesentlich für vorliegende Forschung war das Vorhandensein einer möglichst hohen Heterogenität der Lehrerfahrung innerhalb der Zielgruppe. Folglich wurden sowohl Lehrpersonen aus dem Sprach- als auch aus dem Fachunterricht um ein Interview gebeten, die sich auch hinsichtlich ihrer Dienstjahre differenzieren. Die Unterrichtsfächer der befragten Lehrpersonen setzten sich zusammen aus den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Geschichte, Geografie, Mathematik, Physik, Chemie, Informatik und Biologie. Da vorliegende Arbeit den Stellenwert auditiver Wahrnehmungsprozesse im Spracherwerb aufzuzeigen sucht, war es von Bedeutung, dass die Lehrpersonen mit einer hohen sprachlichen Heterogenität der Schüler und Schülerinnen konfrontiert sind. Zusätzlich werden in den beiden Schultypen unterschiedliche Unterrichtsformen angewandt, wodurch es mithilfe der befragten Lehrpersonen möglich war, vielfältige Einblicke in die Unterrichtsrealität zu gewinnen. Um die Durchführung der Interviews zu autorisieren, fand vorab ein Informationsgespräch mit der jeweiligen Schulleitung über das Forschungsvorhaben statt. Zu Beginn des Interviews wurden die Interviewpartner und -partnerinnen über das Forschungsvorhaben und die Forschungsintention aufgeklärt und erhielten eine kursorische Skizzierung des Forschungsgegenstandes. Zusätzlich wurde um das Einverständnis zur auditiven Aufzeichnung des Interviewgespräches gebeten. Anschließend erfolgte das auditiv aufgezeichnete Interview. Der vorab entwickelte Leitfaden wurde als Gedächtnisstütze für die Interviewführung herangezogen. Da die wesentlichen Charakteristika des vorliegenden Datenerhebungsverfahrens bereits in einem vorhergegangenen Teilbereich eingehend dargelegt wurden, erfolgt keine weitere Explikation.

Das zweite Verfahren der Datenerhebung umfasste insgesamt drei Unterrichtsbeobachtungen am 14. Dezember 2018, wodurch zusätzlich Datenmaterial gewonnen und mithilfe des Beobachtungsprotokolls schriftlich fixiert wurde. Die erste Unterrichtsbeobachtung fand in einer Klasse der siebten Schulstufe statt und umfasste den Deutschunterricht. Die zweite Unterrichtsbeobachtung fand in einer Mathematikstunde der fünften Schulstufe statt und die

letzte Unterrichtsbeobachtung ermöglichte einen Einblick in den Englischunterricht einer sechsten Schulstufe. Alle Unterrichtsbeobachtungen erfolgten in der Neuen Mittelschule und wurden durch eine Vor- und Nachbesprechung mit der jeweiligen Lehrperson umrahmt. Die Vorbesprechung umfasste eine kurze Informationsphase, die der Aufklärung Forschungshintergründe diente, jedoch ohne das Explizieren der Beobachtungsschwerpunkte. Im Rahmen der Nachbesprechung wurden Eindrücke und Erkenntnisse thematisiert und es bestand die Möglichkeit zur Klärung etwaiger Fragestellungen. Aufgrund der Begrenztheit der zeitlichen Verfügbarkeit der Lehrpersonen vor und nach dem Unterricht, wurden die hierdurch gewonnenen Erkenntnisse nicht in die Datenauswertung vorliegender Forschung miteinbezogen.

Das dieser Erhebung zugrunde liegende Verfahren führt zu einer Verschiebung beziehungsweise Erweiterung der Zielgruppe, da sowohl die Lehrperson als auch die Schüler und Schülerinnen der jeweiligen Unterrichtsklasse einer Beobachtung unterzogen wurden. Die Anzahl der Lehrpersonen, bedingt durch die Unterrichtsform des Teamteaching und die Anzahl der Schüler und Schülerinnen variierte je nach Klasse und Schulstufe. Zusätzlich war die sprachliche Heterogenität in den jeweiligen Klassen unterschiedlich ausgeprägt. Der Anteil von Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache lag in allen drei Klassen bei über fünfzig Prozent. Vor der praktischen Umsetzung des Forschungsvorhabens musste vorab eine Autorisierung durch die Schulleitung erfolgen. Zusätzlich galt es um das Einverständnis Zielgruppe zu bitten, um ihr Handlungs- und Verhaltensweisen zu dokumentieren, auch wenn die Schüler und Schülerinnen keine nähere Information über das Forschungsvorhaben erhielten. Bei expliziter Nachfrage an die Lehrperson erfolgte eine kursorische Erläuterung. Die Dauer der Beobachtung umfasste jeweils fünfzig Minuten und wurde zwar durch den vorab konzipierte Beobachtungleitfaden strukturiert, dennoch erfolgte eine Aufzeichnung sämtlicher Auffälligkeiten. Die Beobachtungsereignisse und ihre zeitliche Reihenfolge wurden in Form von Notizen in einem vorgefertigten Protokoll festgehalten und anschließend ausformuliert. Abschließend gilt darauf aufmerksam zu machen, dass aufgrund der begrenzten Anzahl an Beobachtungen keine allgemein gültigen Rückschlüsse auf das Verhalten der beobachteten Personen gezogen werden kann.

7.8. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung

7.8.1. Kursorische Skizzierung der im Rahmen leitfadenorientierter Experten- und Expertinneninterviews generierten Daten:

Bevor in einem weiteren Schritt die Dateninterpretation und -diskussion erfolgt, bedarf es zunächst einer kursorischen Skizzierung der erhobenen Daten, die mithilfe eines am

Datenmaterial induktiv entwickelten Kategoriensystems ausgewertet wurden. Eine detaillierte, tabellarische Darstellung der Ergebnisse findet sich im Anhang der Arbeit.

Vordergründig gilt auf jene Äußerungen zu verweisen, die den determinierenden Stellenwert hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten sowohl im Sprach- als auch Fachunterricht hervorzuheben suchen und von einem grundlegenden Verständnis der Thematik auf Seiten der Interviewpartner und -partnerinnen zeugen. Auditive Wahrnehmungsleistungen bilden allen Experten und Expertinnen zufolge die Grundlage jeglichen Wissenserwerbes, da inner- und außerschulische Kommunikation maßgeblich auf dem erfolgreichen Erfassen und Verarbeiten mündlich vermittelter Sprachinhalte basiert. In Hinblick auf rezeptive Sprachkompetenzen findet im Rahmen vorliegender Interviewgespräche vereinzelt eine Abgrenzung des auditiven Sprachverstehens von Fähigkeiten im Bereich des Leseverstehens statt. Hierdurch lassen sich weitere Erkenntnisse hinsichtlich eines vorhandenen Verständnis vorliegender Untersuchungsthematik gewinnen.

Als wesentlich erweisen sich ebenfalls jene Äußerungen, in denen sowohl Bezug auf rezeptive und produktive Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen als auch auf das Vorhandensein umfangreicher Fachkompetenzen genommen wird. In diesem Zusammenhang wird vorwiegend auf ein Fehlen grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seiten der Schüler und Schülerinnen hingewiesen. Ein Fehlen, dem laut der Experten und Expertinnen vielfältige Ursachen zugrunde liegen, beispielsweise die mangelnde Förderung im Kleinkindalter, das Ausbleiben an Interaktions- und Kommunikationssituationen im außerschulischen Bereich und das Vorhandensein einer stetigen Reizüberflutung.

Die zwingende Notwendigkeit einer gezielten Förderung und Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen wird in zahlreichen Äußerungen deutlich hervorgehoben. Ebenso finden sich vereinzelt Handlungsvorschläge, die dem erfolgreichen Erwerb auditiver Fähigkeiten und Fertigkeiten zugutekommen. Zeitgleich werden jedoch erschwerende Unterrichtsbedingungen mehrfach als Ursache für ein fehlendes Setzen notwendiger Förderschritte und -impulse zugunsten der Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen herangezogen. Eine nähere Betrachtung der erhobenen Daten ermöglicht das Bestimmen zahlreicher Faktoren, die das Sprach(lern)verhalten der Schüler und Schülerinnen und ihre Fähigkeit determinieren, individuell verfügbare Aufmerksamkeitsressourcen auf differenzierte Unterrichtsinhalte zu fokussieren. Die Schilderung gesammelter Lehrer Erfahrungen ermöglicht eine Skizzierung der vorherrschenden Unterrichtsrealität aus der Perspektive der Experten und Expertinnen, wodurch wesentliche Problemfelder ersichtlich werden. In diesem Zusammenhang als äußerst erkenntnisreich erweisen sich jene Äußerungen, die sich auf die

Verantwortung beziehen, die Schüler und Schülerinnen gegenüber ihren eigenen Lern- und Arbeitsprozess in der Lage sind zu übernehmen.

7.8.2. Kursorische Skizzierung der im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive generierten Daten:

In Bezug auf die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen erhobenen Daten bedarf es erneut ihrer kursorischen Skizzierung, die detaillierte, tabellarische Darstellung der Ergebnisse findet sich ebenfalls im Anhang der Arbeit.

Eine Durchsicht des generierten Datenmaterials ermöglicht das Gewinnen zahlreicher Erkenntnisse sowohl in Bezug auf das kommunikative Verhalten der Schüler und Schülerinnen als auch auf das Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden. Zusätzlich lassen sich Einblicke in Rahmenbedingungen gewinnen, die innerschulische Handlungs- und Arbeitsweisen und somit den Ertrag der jeweiligen Unterrichtseinheit maßgeblich bestimmen. Wenngleich allen Unterrichtseinheiten differente Lernprozesse zugrunde liegen, lässt sich ein stetiger Rückgriff auf den mündlichen Sprachgebrauch zweifelsfrei beobachten. Sowohl die Instruktionen der Lehrenden als auch die Interaktion und Kommunikation zwischen Schüler und Schülerinnen basiert vorwiegend auf mündlich vermittelter Sprachinhalte, erfolgreiches auditives Erfassen und Verarbeiten determiniert folglich den gesamten schulischen Sprach- und Wissenserwerb. Zusätzlich erlauben die beobachtbaren, verbalen und nonverbalen Reaktionen der Schüler und Schülerinnen, die unmittelbar auf Sprachhandlungen erfolgen, Rückschlüsse auf vorhandene Kompetenzen sowohl im rezeptiven als auch produktiven Bereich.

Der Stellenwert, der dem gezielten Schaffen einer hin- und zuhörfreundlichen Lern-Arbeitsatmosphäre zukommt, lässt sich mithilfe einer näheren Betrachtung der Unterrichtskonzeption, des sprachlichen Verhaltens der Lehrenden und ihrer Handlungsschritte im Klassenraum erkennen. An den jeweiligen Unterrichtsaktivitäten und der damit einhergehenden Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsinhaltes zeichnet sich deutlich ab, inwiefern der gezielten Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen, dem Setzen spezifischer Förderimpulse in der jeweiligen Unterrichtseinheit Rechnung getragen wird. Ebenso offenbaren sich die Auswirkungen ungünstiger, akustischer Rahmenbedingungen auf den auditiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozess.

7.9.Dateninterpretation und -diskussion der leitfadenorientierten Experten und Expertinneninterviews

Für vorliegende Dateninterpretation und -diskussion wurden die Ergebnisse der einzelnen Unterkategorien zusammengetragen, um einen gemeinsamen Datenkorpus in den jeweiligen Hauptkategorien zu gewinnen. Die Dateninterpretation und -diskussion erfolgt mit dem Blick auf bereits zuvor theoretisch erarbeitete Erkenntnisse.

7.9.1. Datenkorpus der Hauptkategorie „Auditive Wahrnehmung“

Aus dem erhobenen Datenmaterial geht zweifelsfrei hervor, dass dem gezielten Hin- und Zuhören als auditive Wahrnehmungsleistung sowohl im Sprach- als auch im Wissenserwerb ein enorm hoher Stellenwert zukommt. Insbesondere die befragten Experten und Expertinnen aus dem Fachbereich betonen die enorme Relevanz hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten für den erfolgreichen Erwerb fachspezifischen Wissens. Alle Experten und Expertinnen bestätigen die Annahme, dass der mündliche Sprachgebrauch als zentrales Medium der Wissensvermittlung angesehen werden muss. Den Experten- und Expertinnen zufolge bedarf es stets der mündlichen Kommunikation und Interaktion, um sowohl Sprach- als auch Fachwissen differenziert zu vermitteln. Folglich determinieren die Bereitschaft und die Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören sowie die individuell verfügbaren (auditiven) Aufmerksamkeitsressourcen auf Sprach- und Fachinhalte zu richten letzten Endes den gesamten Unterrichtsertrag. Zwar heben die Experten- und Expertinnen vor dem Hintergrund sprach- und wissenserwerbsspezifischer Prozesse ebenso die Bedeutung von Kompetenzen im Bereich des Leseverstehens hervor, jedoch betonen sie die Notwendigkeit einer zusätzlichen mündlichen Erläuterung schriftlicher Arbeitsaufträge. Die Tatsache, dass ein Rückgriff auf den mündlichen Sprachgebrauch zwingend notwendig zu sein scheint, um das Verstehen schriftlich vermittelter Information zu sichern, akzentuiert erneut den enorm hohen Stellenwert, der wahrnehmungsspezifischen Fähigkeiten im Sprach- und Wissenserwerb zukommt. Wie bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit vorliegender Untersuchungsthematik ersichtlich, basiert die erfolgreiche Vermittlung differenter Wissensbestände überwiegend auf einem funktionierenden auditiven Wahrnehmungssystem. Eine Erkenntnis, die sich auch im Rahmen der empirischen Datenerhebung mehrfach bestätigen lässt. Aufgrund der Tatsache, dass der mündliche Sprachgebrauch laut den befragten Experten und Expertinnen die Grundlage schulischer Interaktion und Kommunikation bildet, lässt sich die der Theorie entstammende

Annahme bestätigen, dass schulische Lern- und Arbeitsprozesse maßgeblich an das erfolgreiche auditive Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte gebunden sind.¹⁴⁹

Das Vorhandensein eines umfassenden Verständnisses für die Komplexität und Vielschichtigkeit hin- und zuhörspezifischer Prozesse geht aus den leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews nicht hervor. Es lassen sich aus allen Interviews vereinzelte Äußerungen zusammentragen, die einen Bezug zu zentralen Aspekten des Wahrnehmungsprozesses aufweisen. Eine Interviewpartnerin hebt in diesem Zusammenhang beispielsweise hervor, dass aktives Hin- und Zuhören einer Bereitschaft und einem Willen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen bedarf. Ein Aspekt, der auch im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mehrfach betont wurde. Beispielsweise wurde hervorgehoben, dass die akustische Gesamtsituation subjektiv zu gestalten und jene Reize bewusst auszuwählen sind, die dem jeweiligen Individuum in der jeweiligen Situation relevant erscheinen, was zweifelsfrei von einem aktiven Prozess zeugt. Die Tatsache, dass es sich bei hin- und zuhörspezifischen Wahrnehmungsleistungen um intentionale und aktive Tätigkeiten auf Seiten des Individuums handelt, bedingt durch eine Bereitschaft, diese auszuführen, lässt sich folglich auch durch jene sprachliche Äußerung der Expertin feststellen.¹⁵⁰ Eine weitere Interviewpartnerin hebt wiederum im Zusammenhang mit wahrnehmungsspezifischen Prozessen hervor, dass sich diese der direkten Beobachtung entziehen. Eine Feststellung, auf die auch die sprachliche Äußerung eines weiteren Interviewpartners hinweist, welcher betont, dass im unterrichtlichen Geschehen zwar häufig der Eindruck einer vorhandenen Hin- und Zuhörhaltung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen entsteht, gezieltes Nachfragen jedoch Gegenteiliges erkennen lässt. Die Tatsache, dass sich auditive Wahrnehmungsprozesse der direkten Beobachtung entziehen und ihre Konzeptualisierung und Operationalisierung eine Herausforderung für Lehrende darstellt, wurde bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung deutlich hervorgehoben und scheint sich in Anbetracht jener Äußerungen ebenso im Rahmen der empirischen Untersuchung zu bestätigen.¹⁵¹

Des Weiteren geht aus dem letzten leitfadenorientierten Interview eine Erkenntnis hervor, die sich ebenfalls bereits im Rahmen der theoretischen Beschäftigung mit vorliegender Untersuchungsthematik feststellen lässt. Es handelt sich hierbei um die begrenzte zeitliche Verfügbarkeit, die mündlich übermittelten Sprachäußerungen zugrunde liegt und den Prozess des auditiven Erfassens und Verarbeitens sprachlicher Inhalte maßgeblich mitbestimmt. Der Interviewpartner bezieht sich folglich in seiner Äußerung auf ein wesentliches Merkmal des

¹⁴⁹ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 19-20.

¹⁵⁰ Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 104.

¹⁵¹ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 47.

mündlichen Sprachgebrauchs, welches es in der Auseinandersetzung mit auditiven Wahrnehmungsprozessen zwingend zu beachten gilt. Insbesondere im schulischen Rahmen ist es äußerst wichtig, dass sich Lehrende der Schwierigkeiten bewusst sind, die für Schüler und Schülerinnen mit dem auditiven Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte einhergeht. Wie bereits mehrfach aus der theoretischen Betrachtung vorliegender Untersuchungsthematik ersichtlich wurde, sind mündlich übermittelte Sprachäußerungen irreversibel und existieren ausschließlich im Augenblick ihrer Produktion, folglich bedürfen sie einer äußerst raschen kognitiven Verarbeitung. Ein grundlegendes Verständnis hierfür scheint bei diesem Interviewpartner zwar vorhanden, nicht aber ein Bewusstsein für die immense Herausforderung, der Schüler und Schülerinnen tagtäglich in einem auf den mündlichen Sprachgebrauch basierenden Unterricht begegnen. Dieser erfordert nicht nur das erfolgreiche auditive Erfassen und Verarbeiten der thematischen Inhalte, sondern ebenso der Unterrichtssprache und des sprachlichen Registers, das herangezogen wird, um Unterrichtsinhalte mündlich darzulegen.¹⁵²

Zwar scheinen alle Interviewpartner und -partnerinnen darum bemüht zu sein, das Verfügen über auditive Wahrnehmungsfähigkeiten nicht als eine Selbstverständlichkeit anzusehen, jedoch lässt ein Gefühl der Frustration, das in nahezu allen Äußerungen in diesem Zusammenhang mitzuschwingen scheint, durchaus darauf schließen, dass innerhalb schulischen Rahmens ein Vorhandensein aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifischer Leistungen erwartet und gewissermaßen auch vorausgesetzt wird. Bereits eine kursorische Durchsicht der theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse vorliegender Arbeit ist jedoch ausreichend, um die Komplexität und Vielschichtigkeit auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten zu erkennen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass ihr erfolgreiches Entfalten von dem Zusammenwirken einer Vielzahl differenter Komponenten abhängig ist. Auditive Wahrnehmungsleistungen bedürfen eines bewusst initiierten Erwerbsprozesses, ihr Vorhandensein darf folglich nicht als selbstverständlich und gegeben vorausgesetzt werden.¹⁵³ Des Weiteren lässt sich in der Auswertung der Interviewgespräche nicht erkennen, ob die befragten Experten- und Expertinnen zwischen der Aufmerksamkeit als Bewusstseinsressource und dem gezielten Hin- und Zuhören als spezifische auditive Wahrnehmungsleistung differenzieren. Diverse Äußerungen weisen jedoch daraufhin, dass beide Phänomene miteinander gleichgesetzt werden, da sich eine synonyme Verwendung beider Begrifflichkeiten innerhalb ein und derselben thematischen Erläuterung findet. Zwar bedingt das gezielte Hin-

¹⁵² Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 14.

¹⁵³ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 11-12.

und Zuhören als spezifische Wahrnehmungsleistung das Vorhandensein eines grundlegenden Aufmerksamkeitsvermögens, jedoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, ihre auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auch gezielt auf spezifische Sprachinhalte zu richten.¹⁵⁴ Es handelt sich hierbei um Wahrnehmungsleistungen, die es bewusst zu erwerben, zu entfalten und folglich auch zu fördern gilt. Hinsichtlich der Förderung hin- und zuhörspezifischer Wahrnehmungsleistungen können ebenfalls mehrere Äußerungen der Experten- und Expertinnen zusammengetragen werden, deren nähere Betrachtung es ermöglicht, Rückschlüsse auf die „Förderrealität“ im Unterricht zu ziehen. Zwar geht aus der Auswertung aller leitfadenorientierter Experten- und Expertinneninterviews die zwingende Notwendigkeit hervor, eine spezifische Förderung in allen Unterrichtsfächern zu etablieren, konkrete Vorschläge in Bezug auf die bewusste Schulung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten finden sich jedoch kaum. Hingegen wird insbesondere der fehlende Rahmen für das Integrieren spezifischer Fördermaßnahmen betont, der aus der begrenzten Unterrichtszeit und aus der hohen Anzahl an Schüler und Schülerinnen resultiert und zu einer lernhemmenden Arbeitsatmosphäre führen. Aufgrund dieser Äußerungen lässt sich darauf schließen, dass bei den befragten Experten und Expertinnen ein Bewusstsein für die Auswirkung unterschiedlicher Rahmenbedingungen auf den Wahrnehmungsprozess vorhanden ist, jedoch nicht für die Tatsache, dass die jeweilige Höratmosphäre und die Bereitschaft, gezielt hin- und zuzuhören und sich aufeinander einzulassen auch durch das Sprach- und Sprechverhalten und durch psychosoziale Bedingungen determiniert wird.¹⁵⁵ Zumindest eine Interviewpartnerin weist darauf hin, dass die Sprachproduktion der Lehrpersonen einen Einfluss auf das Hin- und Zuhörverhalten der Schüler und Schülerinnen auszuüben scheint. Eine Erkenntnis, die auch im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit vorliegender Untersuchungsthematik bereits gewonnen wurde. Demnach ist es äußerst wichtig, mithilfe des eigenen Sprach- und Sprechverhaltens eine hin- und zuhörfreundliche Lern- und Arbeitsatmosphäre zu schaffen und hierdurch das auditive Sprachverstehen der Schüler und Schülerinnen zu erleichtern. Insbesondere aufgrund der Herausforderungen, die ohnehin bereits mit der zeitlich begrenzten Verfügbarkeit mündlich vermittelter Sprachäußerungen einhergehen. An dieser Stelle gilt auf den theoretischen Teilbereich „5.4.3.“ verstärkt zu verweisen.¹⁵⁶ In einer weiteren Äußerung, die es in diesem Zusammenhang hervorzuheben gilt, wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, individuell auf die Schüler und Schülerinnen einzugehen und die unterschiedlichen Lerntypen zu berücksichtigen, auch wenn von dieser

¹⁵⁴ Vgl. Wessells: *Kognitive Psychologie*. S. 90-91.

¹⁵⁵ Vgl. Behrens: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. S. 43-45.

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

Interviewpartnerin zeitgleich betont wird, dass in der Unterrichtsrealität kaum ausreichend Kapazität hierfür vorhanden ist. Vor dem Hintergrund bereits erarbeiteter theoretischer Erkenntnisse lässt sich diese Feststellung als durchaus negativ in Bezug auf die Integration spezifischer Fördermaßnahmen interpretieren, da zwar die Relevanz, unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen hervorgehoben wird, eine Umsetzung im Unterricht jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen nicht realisierbar erscheint. Insbesondere auf die Prozesse des Sprachverstehens üben sowohl visuelle als auch paralinguistische Aspekte einen großen Einfluss aus und können diese erheblich erleichtern, weshalb zwingend darauf zu achten wäre, das Erfassen des Unterrichtsinhaltes mithilfe unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle zu ermöglichen.¹⁵⁷ Aus einem weiteren Interview mit einer Fachlehrperson geht hervor, dass diese zwar bemüht ist, im Biologieunterricht eine Stichwortliste anzufertigen, um die Bedeutung besonders schwieriger Fachbegriffe schriftlich zu fixieren, eine Hilfestellung, auf die jedoch im Mathematikunterricht verzichtet wird. Der Grund für den Verzicht einer solchen Hilfestellung im Mathematikunterricht wird nicht konkretisiert. Die Gegenüberstellung beider Unterrichtsfächer lässt vermuten, dass die jeweilige Lehrperson im Mathematikunterricht keine Notwendigkeit darin sieht, eine solche Maßnahme zu integrieren. Mit dem Blick auf die theoretische Auseinandersetzung vorliegender Arbeit lässt sich jedoch deutlich hervorheben, dass die Bedeutung einzelner Wörter je nach Kontext der sprachlichen Äußerung variieren, weshalb sich der auditive Verstehensprozess als äußerst schwierig gestaltet. Insbesondere bei geringer Sprachkenntnis auf Seiten der Schüler und Schülerinnen vorhanden ist.¹⁵⁸ Zusätzlich determiniert das auditive Sprachverstehen letztlich den Erwerb eines jeden sprachlichen Registers, weshalb eine Integration solcher Maßnahmen für alle Schüler und Schülerinnen äußerst sinnvoll wäre, da auch bildungssprachliche Kenntnisse einem bewusst initiierten Erwerbsprozess bedürfen. Eine Erkenntnis, die ebenso vor dem Hintergrund der getätigten Äußerungen in Bezug auf vorhandene Schwierigkeiten im Bereich des Leseverstehens relevant ist, da das Verstehen schriftlich fixierte Texte ein Beherrschen bildungssprachlicher Strukturen erfordert.¹⁵⁹ Eine Äußerung, die es in diesem Zusammenhang ebenfalls hervorzuheben gilt, bezieht sich auf das vorhandene Interesse an Weiterbildungsmöglichkeiten, um Wissen in Bezug auf die konkrete Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen zu akquirieren. Aufgrund dieser Äußerung lässt sich vermuten, dass oftmals nicht ausreichend Kenntnis über die Komplexität hin- und zuhörspezifischer Prozesse und ihrer bewussten Förderung vorhanden

¹⁵⁷ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 43-44.

¹⁵⁸ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 91.

¹⁵⁹ Vgl. Wiater, Werner: *Die Bildungssprache im Schulbuch*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Vol. 62(4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2015. S. 326.

zu sein scheint. Dies entspricht einer Feststellung, die bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit vorliegender Untersuchungsthematik getroffen werden musste und sich auf die Tatsache bezieht, dass zwar die Bedeutung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten in Bezug auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen stets betont, das Integrieren bewusster Fördermaßnahmen jedoch häufig marginalisiert wird.¹⁶⁰ Besonders positiv gilt in diesem Zusammenhang eine Äußerung hervorzuheben, die aus dem dritten Expertinneninterview hervorgeht und die Notwendigkeit betont, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und unterschiedliche Unterrichtsformen und -aktivitäten für das Erarbeiten bestimmter Themenbereiche heranzuziehen. Zusätzlich hebt der Interviewpartner des letzten Gesprächs hervor, dass es einer Entlastung des Hin- und Zuhörprozesses bedarf, die durch Handlungsschritte der Lehrpersonen ermöglicht werden muss. Handlungsschritte, die jedoch im Interview nicht konkretisiert werden. Ungeachtet dessen, zeugen jene Äußerungen jedoch zumindest von einem Verständnis für die Tatsache, dass auditive Wahrnehmungsprozesse mit einer enormen Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses einhergehen und rasch zu einer Überforderung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen führen, falls keine bewusste Entlastung mithilfe differenzierter Tätigkeits- und Arbeitsformen stattfindet.¹⁶¹

Aufgrund der Erkenntnisse, die aus dem vorliegenden Datenkorpus gewonnen wurden, gilt zweifelsfrei festzuhalten, dass zwar der Stellenwert auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten im Sprach- und Wissenserwerb stets betont wird, jedoch kein gezielter Erwerbsprozess initiiert zu werden scheint. Zusätzlich scheint kein Verständnis für die Notwendigkeit einer bewussten Auseinandersetzung mit den vorhandenen auditiven Wahrnehmungsverhalten der Schüler und Schülerinnen vorhanden zu sein. Diese Auseinandersetzung kann jedoch dazu führen, unterschiedliche Erwerbsschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und eine bewusste Förderung rechtzeitig in den Unterricht zu integrieren. Mögliche und realisierbare Förderschritte werden ebenfalls nicht konkretisiert.¹⁶²

7.9.2. Datenkorpus der Hauptkategorie „Sicht- und Handlungsweisen der Lehrperson“

Die Auswertung des vorliegenden Datenkorpus ermöglicht nicht nur das Skizzieren der Unterrichtsrealität aus der Sicht der befragten Experten und Expertinnen, sondern ebenso das Erkennen vorhandener Bedingungen, die einer erfolgreichen Entwicklung hin- und zuhörspezifischen Fähigkeiten möglicherweise entgegenwirken. Die Skizzierung der

¹⁶⁰ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 43.

¹⁶¹ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 16-17.

¹⁶² Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 47-48.

Unterrichtsrealität nährt sich insbesondere aus der Schilderung konkreter Lehrerfahrungen. Ein Gefühl der Überforderung, der Ratlosigkeit auf Seiten der Lehrenden in Bezug auf eine ertragreiche Unterrichtskonzeption tritt insbesondere im ersten leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterview deutlich hervor. Der fehlende Unterrichtsertrag scheint wiederum auf eine fehlende Aufmerksamkeitsbereitschaft und Hin- und Zuhörhaltung der Schüler und Schülerinnen zurückgeführt zu werden. Zwei Interviewpartnerinnen betonen darüber hinaus die Unmöglichkeit, den Fokus auf das gesamte Unterrichtsgeschehen zu richten, das Verhalten aller Schüler und Schülerinnen wahrzunehmen und individuell auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Verantwortlich hierfür ist laut Experten und Expertinnen ebenfalls die hohe Anzahl an Schüler und Schülerinnen. Diese Äußerungen sind vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsthematik in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen wird hierdurch eine Skizzierung der Unterrichtsrealität ermöglicht, zum anderen erlauben sie Rückschlüsse auf die Wahrnehmungskapazität der Lehrenden. Aufgrund der Tatsache, dass der Unterricht vorwiegend auf mündlichem Sprachgebrauch basiert, bedarf es auch auf Seiten der Lehrenden einem bewussten Einsatz wahrnehmungsspezifischer Leistungen, dem Richten der auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische Unterrichtsgeschehnisse. Auch wenn dies nicht vor dem Hintergrund sprach- und wissenserwerbsspezifischer Prozesse erfolgt. Hin- und zuhörspezifische „Störfelder“, die beispielsweise in den theoretischen Teilbereichen „5.4.1.“ und „5.4.3.“ verstärkt hervorgehoben werden, beeinträchtigen ebenso das auditive Wahrnehmungsvermögen der Lehrenden, was sich in einer Betrachtung der Experten- und Expertinnenaussagen bestätigen lässt. Umso mehr sollte folglich ein Verständnis für die zahlreichen Herausforderungen vorhanden sein, denen Schüler und Schülerinnen tagtäglich begegnen und die das erfolgreiche auditive Erfassen und Verarbeiten der Unterrichtsinhalte determinieren. Wie bereits aus der theoretischen Auseinandersetzung mit vorliegender Untersuchungsthematik ersichtlich, ist es äußerst wichtig, dass Lehrende sowohl ihre Rolle als Sender und Senderin einer sprachlichen Äußerung als auch ihre eigenen Wahrnehmungsprozesse bewusst reflektieren.¹⁶³ Zusätzlich wird in der Auseinandersetzung mit den sprachlichen Äußerungen der ersten drei Interviewpartnerinnen deutlich, dass ein Erhöhen der Aufmerksamkeit, der Konzentration und der Hin- und Zuhörbereitschaft mit großen Schwierigkeiten einhergeht. Zwar bedarf es laut Schilderungen der vierten Interviewpartnerin zum Teil dem Setzen einiger kleiner Impulse, um Schüler und Schülerinnen in ihren Lern- und Arbeitsprozess zurückzuführen, dennoch lässt sich in der Auswertung aller Experten- und Expertinneninterviews erkennen, dass die Aufmerksamkeits- und die Hin- und

¹⁶³ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 88-89.

Zuhörbereitschaft stets durch die Lehrenden eingefordert werden muss und nicht von ihrem Vorhandensein ausgegangen werden kann. Aus dem letzten leitfadenorientierten Experteninterview wird sogar auf den Einsatz von Druckmittel für die Erhöhung von Aufmerksamkeits- und Zuhörbereitschaft hingewiesen. Eine nähere Betrachtung vorliegender Äußerungen lässt zwar zweifelsfrei darauf schließen, dass Lehrende ein Fehlen von auditiven aufmerksamkeits- und zuhörspezifischen Leistungen der Schüler und Schülerinnen im Unterricht feststellen, nicht aber mögliche Ursachen hierfür zu ergründen suchen. Erschwerende Bedingungen werden in vorliegender Arbeit beispielsweise in dem bereits zuvor genannten theoretischen Teilbereich dargelegt und können in Bezug auf die Äußerungen der Experten und Expertinnen für ein verbessertes Verständnis möglicher Ursachen für das Ausbleiben auditiver Wahrnehmungsleistungen herangezogen werden. Von allen Interviewpartner und -partnerinnen wird in diesem Zusammenhang betont, dass die intensive Erarbeitung fachlicher Inhalte in späteren Unterrichtsstunden äußerst schwierig ist. Mit der Kenntnis, dass der Unterricht vorwiegend auf mündlichem Sprachgebrauch basiert, erscheint diese Feststellung jedoch nicht verwunderlich. Wie bereits mehrfach dargelegt, gehen auditive Wahrnehmungsleistungen mit einer enormen kognitiven Beanspruchung einher, da neuronale Impulse im Anschluss an das auditive Erfassen zunächst als sprachliche Zeichen in den zuständigen Arealen des Gehirns erkannt, verarbeitet und abgespeichert werden müssen. Ein Unterricht, der diese Leistung nahezu pausenlos von den Schülern und Schülerinnen einfordert, wird mit zunehmender Unterrichtsdauer weitaus weniger ertragreich sein als eine Unterrichtskonzeption, die auf differenzierten Tätigkeiten, Lern- und Arbeitsprozessen basiert und hierdurch eine bewusste Entlastung des Arbeitsgedächtnisses schafft.¹⁶⁴

Zusätzlich geht aus drei der vier leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews hervor, dass die Thematik des Unterrichts keinen Einfluss auf die Hin- und Zuhörbereitschaft der Schüler und Schülerinnen auszuüben scheint. Diese Feststellung wird durch die fünfte Interviewpartnerin zusätzlich akzentuiert, da sie darauf hinweist, dass sich unabhängig der Unterrichtsthematik das bewusste Herstellen eines emotionalen Bezuges zu dem Unterrichtsinhalt äußerst positiv auf die Aufmerksamkeitsbereitschaft und das Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung auswirkt. Da der Hin- und Zuhörprozess als subjektiv-selektiver Vorgang in einem hohen Maße durch das Individuum beeinflusst und aktiv gesteuert werden kann, erscheint die Feststellung durchaus nachvollziehbar zu sein, dass die Hin- und Zuhörbereitschaft nicht nach konkreten Inhalt, sondern nach der inhaltlichen Aufbereitung der

¹⁶⁴ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 68.

Unterrichtsthematik variiert.¹⁶⁵ Wie bereits durch theoretisch erarbeitete Erkenntnisse ersichtlich, kommt der individuellen Intention und dem vorhandenen Interesse eine handlungsleitende Funktion in der gezielten auditiven Erfassung und Verarbeitung sprachlicher Inhalte zu. Der Wille und die Bereitschaft zur Fokussierung auf mündlich vermittelte Sprachinhalte muss im gesamten Prozess der Wahrnehmung aufrechterhalten werden. Im Gegensatz zu dem Leseprozess würde bereits ein kurzzeitiges Abwenden der Fokussierung mit einem enormen Informationsverlust einhergehen, der das auditive Sprachverstehen insbesondere bei geringer Sprachkenntnis erheblich erschwert.¹⁶⁶ Die Art und Weise der Themenaufbereitung und -vermittlung beeinflusst den situationalen Interessenszustand der Schüler und Schülerinnen, weshalb sich alle in diesem Zusammenhang getätigten Äußerungen miteinander vereinbaren lassen.¹⁶⁷ An dieser Stelle gilt zusätzlich auf weitere, im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mehrfach dargelegte Faktoren zu verweisen, die das erfolgreiche Entfalten auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten bestimmen. Eine Durchsicht dieser Faktoren erweist sich als äußerst sinnvoll, um zu erkennen, wodurch sich auf Seiten der Schüler und Schülerinnen die Bereitschaft erhöhen lässt, eine gezielte Hin- und Zuhörhaltung einzunehmen. Zusätzlich lassen sich hierdurch wesentliche Komponenten konkretisieren, auf die es im Unterricht zwingend zu achten gilt, um eine Basis für die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsleistungen zu schaffen.

In diesem Zusammenhang bedarf es der Betrachtung einer weiteren sprachlichen Äußerung, die aus dem letzten leitfadenorientierten Experteninterview hervorgeht und sich auf die Problematik bezieht, dass Unterrichtsinhalte stets mehrmals erarbeitet werden müssen, da keine langfristige Speicherung des erworbenen Wissens auf Seiten der Schüler und Schülerinnen zu erfolgen scheint. Diese Äußerung deutet darauf hin, dass der Verstehensprozess sprachlich vermittelter Inhalte mit enormen Schwierigkeiten für Schüler und Schülerinnen einherzugehen scheint. Mit dem Blick auf theoretisch erarbeitete Erkenntnisse lässt sich festhalten, dass die Vermittlung und anschließende Speicherung der Unterrichtsinhalte überwiegend sprachlich erfolgt, weshalb auch Lern- und Arbeitsprozesse an die unterrichtliche Interaktion gebunden sind und somit natürlich auch an die Fähigkeit, sprachliche Inhalte erfolgreich zu erfassen und zu verstehen.¹⁶⁸ Folglich hebt diese Äußerung umso mehr den Stellenwert einer intensiveren Auseinandersetzung mit auditiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozessen hervor. An dieser

¹⁶⁵ Vgl. ebd. S. 66.

¹⁶⁶ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 26.

¹⁶⁷ Vgl. ebd.

¹⁶⁸ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 19.

Stelle gilt insbesondere auf die Erkenntnisse zu verweisen, die in den Teilbereichen „4.3.“ und „6.“ dargelegt wurden.

Als äußerst interessant erweist sich darüber hinaus die Tatsache, dass alle Interviewpartner und -partnerinnen bemüht sind, einen Bezug zu dem außerschulischen Kontext der Schüler und Schülerinnen herzustellen. In diesem wird eine mögliche Ursache für die fehlende Entwicklung hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten gesehen. Folglich hebt beispielsweise eine Interviewpartnerin hervor, dass bereits im Kleinkindalter nicht ausreichend Gelegenheit geschaffen wird, um auditive Wahrnehmungsleistungen zu schulen. Weitere Interviewpartnerinnen beziehen sich zudem auf ein Ausbleiben sprachlicher Interaktion und Kommunikation im sozialen Umfeld als Ursache für das Fehlen hin- und zuhörspezifischer Kompetenzen. Diese Äußerungen lassen darauf schließen, dass auf Seiten der befragten Experten und Expertinnen ein Verständnis für den enorm hohen Stellenwert vorhanden zu sein scheint, der dem sprachlichen Austausch im sozialen Umfeld zukommt, um auditive Wahrnehmungsfähigkeiten zu erwerben. Bereits aus dem theoretischen Teil konnte mehrfach die Erkenntnis gewonnen werden, dass der Erwerb aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten in hohem Maße an das unmittelbare sprachliche Umfeld gebunden ist, an die darin vorherrschende Interaktion und Kommunikation, die eine Erweiterung des sprachlichen Wissens ermöglicht. Insbesondere gilt auf ihre bestätigende und korrigierende Funktion in Hinblick auf Bedeutungszuweisungen zu sprachlichen Einheiten zu verweisen.¹⁶⁹ Laut einer Interviewpartnerin wirkt sich dieses Fehlen an Kommunikationsmöglichkeiten darüber hinaus negativ auf die emotionale Entwicklung der Schüler und Schülerinnen aus, da nicht ausreichend Raum für die sprachliche Verarbeitung unterschiedlicher Erlebnisse geschaffen wird. Mit der Kenntnis, dass gezieltes Hin- und Zuhören eine aktive, kommunikative Handlung darstellt, die es dem Gegenüber ermöglicht, innerhalb der Interaktion individuelle Bedeutungen zu entwickeln und Relevanzsysteme zu entfalten, erscheint es durchaus nachvollziehbar, dass sich eine fehlende Kommunikation negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Insbesondere da achtsames Hinhören und kooperatives Zuhören als Qualitätsmerkmal sozialer Beziehungen angesehen werden kann und folglich nicht nur den Erwerb sprachlicher, sondern auch sozialer Kompetenzen maßgeblich determiniert.¹⁷⁰ Die Verantwortung, die in diesem Zusammenhang auch den Experten und Expertinnen als Teil des sozialen Umfeldes der Schüler und Schülerinnen zukommt, wird im Rahmen der Interviewgespräche nicht thematisiert. Zudem ist in diesem Zusammenhang die

¹⁶⁹ Vgl. Bremer, Katharina: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. S. 342-343.

¹⁷⁰ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 16-17.

Interviewpartnerin des dritten Expertinneninterviews darum bemüht, den unbedeutenden Einfluss hervorzuheben, den eine Lehrperson auf das außerschulische Umfeld der Schüler und Schülerinnen auszuüben in der Lage ist. Es wäre jedoch äußerst wichtig ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Vermittlung und der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten ebenso durch das innerschulische Umfeld determiniert wird und es dem Etablieren einer durchgängigen Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern bedarf. Folglich gilt es die Sprachbildung als ein kooperatives und systematisches Gesamtkonzept zu begreifen, in dem die Verantwortung nicht ausgelagert werden darf, sondern es einem aktiven Einbeziehen aller Beteiligten bedarf, Lehrenden ebenso wie außerschulischen Partnern und Partnerinnen.¹⁷¹

Eine weitere Ursache, für das Fehlen hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten wird in der Reizüberflutung gesehen, der Schüler und Schülerinnen permanent ausgesetzt sind. Aus dem ersten und letzten Experten- und Expertinneninterview geht beispielsweise hervor, dass diese dauerhaft vorhandene Reizüberflutung die Entwicklung und den Einsatz wahrnehmungsspezifischer Leistungen beeinträchtigen. An dieser Stelle gilt auf den bereits theoretisch dargelegten Stellenwert aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifischen Fähigkeiten zu verweisen, um akustische Reize bewusst selektieren und eine autonome Handlungsfähigkeit gegenüber der Reizflut entwickeln und bewahren zu können. Zusätzlich gilt auf die im Rahmen des Teilbereichs „2.3.4“ dargelegte Notwendigkeit einer Unterdrückung vorhandener Störschalle und die hierfür erforderlichen Fähigkeiten zu verweisen.¹⁷² Folglich lässt sich vor dem Hintergrund der durch den Experten und die Expertin getätigten Äußerungen umso mehr für das gezielte Fördern hin- und zuhörspezifische Leistungen plädieren, da diesen insbesondere aufgrund moderner Gesellschaftstendenzen ein signifikanter Stellenwert zukommt, um bedeutungstragende Einheiten eigenverantwortlich und selbstbestimmt aus der akustischen Reizflut herausfiltern zu können.¹⁷³

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus diesem Datenkorpus zwar zahlreiche Erkenntnisse über mögliche Ursachen hervorgehen, die das Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung der Schüler und Schülerinnen erschweren oder aber auch eine fehlende Entwicklung wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten begründen, dennoch werden kaum spezifische Handlungsschritte genannt, um diesen Tatsachen entgegenzuwirken. Ausschließlich der Versuch, mit den Eltern der Schüler und Schülerinnen in Kontakt zu treten

¹⁷¹ Vgl. Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2011. S. 123.

¹⁷² Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 102-103.

¹⁷³ Vgl. Bremer: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. S. 346.

wird von zwei Interviewpartnerinnen geschildert. Eine der beiden Expertinnen scheint die Eltern jedoch ausschließlich darauf hinzuweisen, dass dem Computerspielen weniger Zeit gewidmet werden sollte. Die zweite Interviewpartnerin betont zumindest die Notwendigkeit eines Elterngespräches, um ein Einleiten diverser Handlungsschritte durch die Eltern zu initiieren. Eine Konkretisierung dieser Handlungsschritte erfolgt jedoch nicht. Positiv hervorzuheben gilt, dass alle Interviewpartner und -partnerinnen darum bemüht zu sein scheinen, Sprachinhalte differenziert darzulegen, falls ein Missverstehen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen festgestellt wird. Inwiefern ein solches Missverstehen durch die Lehrenden tatsächlich erkannt wird, geht aus den Interviews nicht hervor. Zusätzlich hebt der letzte Interviewpartner sein Bemühen hervor, einen Bezug zu früheren Unterrichtsinhalten herzustellen, betont jedoch ebenfalls, dass dieses Bemühen mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden ist, der wiederum ein fachliches Fortschreiten erschwert. Zwar scheint der Bedarf einer Verknüpfung von neuen Informationen und bereits vorhandenen Wissensbeständen erkannt zu werden, dennoch lässt diese Äußerung vermuten, dass auf eine bewusste Verknüpfung häufig zugunsten des fachlichen Fortschritts verzichtet wird. Vor dem Hintergrund bereits erarbeiteter theoretischer Erkenntnisse lässt sich festhalten, dass ein Setzen dieser Priorität den Erwerb grundlegender Sprachkompetenzen beeinträchtigt und unterrichtliche Lern- und Arbeitsprozesse erschwert. Prozesse im Bereich des Sprachverstehens bedingen das sinnerfassende Wahrnehmen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte in einem spezifischen Zusammenhang und die Fähigkeit, diese in Beziehung zu bereits vorhandenen Wissensbeständen zu setzen. Folglich darf auf Seiten der Lehrenden nicht darauf verzichtet werden, ausreichend Raum für das Verknüpfen neuer und bereits bestehender Wissensstrukturen im Unterricht zu schaffen.¹⁷⁴

7.9.3. Datenkorpus der Hauptkategorie „Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen“

Dieser Datenkorpus enthält Einschätzungen und Beurteilungen der Interviewpartner und -partnerinnen, die es ermöglichen, das kommunikative Verhalten der Schüler und Schülerinnen näher zu untersuchen. Zusätzlich umfasst er alle Äußerungen, die sich auf vorhandene Sprach- und Fachkompetenzen beziehen, auf aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Fähigkeiten und auf die Verantwortung, die Schüler und Schülerinnen ihrem eigenen Lernprozess gegenüber übernehmen. Letztere Erkenntnisse ermöglichen insbesondere Rückschlüsse auf das vorhandene autonome Handlungsfähigkeiten.

¹⁷⁴ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 89-90.

Hinsichtlich des kommunikativen Verhaltens der Schüler und Schülerinnen divergieren die sprachlichen Äußerungen der befragten Experten und Expertinnen, weshalb es diese differenziert voneinander zu betrachten gilt. Während die ersten Interviewpartnerinnen das prinzipielle Fehlen einer Kommunikation zwischen den Schüler und Schülerinnen feststellen, geht aus den anderen Befragungen hervor, dass Schüler und Schülerinnen zweifelsfrei auch außerhalb des Unterrichts verstärkt miteinander kommunizieren und interagieren. Wie bereits im Rahmen der Interpretation und Diskussion des vorhergegangenen Datenkorpus deutlich hervorgehoben wurde, bildet das Vorhandensein differenter Kommunikations- und Interaktionssituationen die Grundlage für den Erwerb auditiver Wahrnehmungsleistungen. Sofern ein kommunikatives Verhalten auf Seiten der Schüler und Schülerinnen konstatiert werden kann, besteht auch die Notwendigkeit einer bewussten Auseinandersetzung mit auditiven Wahrnehmungsprozessen, da gezieltes Hin- und Zuhören als aktiver, sozialer Prozess letzten Endes die Verständigung und das Verstehen determiniert und hierdurch einen entscheidenden Beitrag für das Gelingen zwischenmenschlicher Kommunikation leistet.¹⁷⁵ In der Analyse der Interviewgespräche kristallisiert sich noch eine weitere Perspektive auf das kommunikative Verhalten der Schüler und Schülerinnen heraus, die es an dieser Stelle anzuführen gilt. Es handelt sich um das vermehrte Ausbleiben von Rückmeldungen auf unterrichtsbezogene Fragestellungen. Diese Feststellung lässt vermuten, dass sprachliche Inhalte auf Seiten der Schüler und Schülerinnen nicht oder fehlerhaft auditiv erfasst, verarbeitet und verstanden werden. Wie im theoretischen Teilbereich mehrfach hervorgehoben, lässt sich ein interdependentes Verhältnis zwischen auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten und produktiven Sprachfertigkeiten konstatieren, weshalb es zwingend notwendig ist, produktive Sprachhandlungen stets in ihrer Beziehung zu auditiven Wahrnehmungsprozessen zu untersuchen.¹⁷⁶

Des Weiteren beinhaltet vorliegender Datenkorpus zahlreiche Äußerungen der Experten und Expertinnen, die es ermöglichen, Rückschlüsse auf die Sprach- und Fachkompetenz der Schüler und Schülerinnen zu ziehen. Eine der Interviewpartnerinnen, die im Fremdsprachenbereich tätig ist, hebt beispielsweise hervor, dass die Lautproduktion mit großen Schwierigkeiten für die Schüler und Schülerinnen einhergeht. Eine Feststellung, die ebenfalls vor dem Hintergrund bereits theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse die Notwendigkeit einer Schulung auditiver Wahrnehmungsprozesse hervorhebt, da das auditive Wahrnehmungssystem als Grundlage erfolgreicher Spracherwerbsprozesse nicht nur der Lautrezeption dient, sondern ebenso der

¹⁷⁵ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 16.

¹⁷⁶ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 66-68.

Lautproduktion.¹⁷⁷ Zusätzlich weisen alle Interviewpartner und -partnerinnen auf Schwierigkeiten im Bereich des Sprachverstehens hin, sowohl in Bezug auf das auditive Sprachverstehen als auch in Bezug auf das Leseverstehen. Insbesondere die Schwierigkeiten im Bereich des Leseverstehens werden in der Betrachtung all jener Äußerungen ersichtlich, die auf die Notwendigkeit hinweisen, schriftliche Arbeitsaufträge stets mit Rückgriff auf den mündlichen Sprachgebrauch zu erläutern. Darüber hinaus wird von nahezu allen Experten und Expertinnen ausdrücklich hervorgehoben, dass eine Darlegung unterrichtlicher Inhalte grundsätzlich mehrfach erfolgen muss, damit Schüler und Schülerinnen diese erfolgreich erfassen und verarbeiten. Eine Interviewpartnerin aus dem ersten leitfadenorientierten Interview betont in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass ein Fehlen von Kompetenzen im Bereich des auditiven Sprachverstehens sowohl im fremdsprachlichen als auch im landessprachlichen Unterricht gleichermaßen vorhanden ist. Diese Tatsache legt die Vermutung nahe, dass die Ursache differenter Schwierigkeiten im Bereich des auditiven Sprachverstehens nicht ausschließlich auf fehlende Sprachkenntnisse zurückzuführen sind, sondern ebenso auf ein Nichtvorhandensein spezifischer auditiver Wahrnehmungsleistungen. Folglich verdeutlichen vorliegende Feststellungen der Experten und Expertinnen umso mehr die Notwendigkeit, der Entwicklung, Entfaltung und Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen ausreichend Raum und Zeit im Unterricht zu schaffen, da diese als Voraussetzung für den Sprach- und Wissenserwerb angesehen werden müssen. Zusätzlich bedingen sie das erfolgreiche Verstehen formeller und informeller Instruktion. Insbesondere in Bezug auf fehlende schriftsprachliche Kompetenzen ist es zwingend notwendig, den Fokus verstärkt auf wahrnehmungsspezifische Prozesse zu richten. An dieser Stelle gilt auf die im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung dargelegten Aspekte zu verweisen, die einen Bezug zu dem interdependenten Verhältnis zwischen den Spracherwerbsprozessen im mündlichen und schriftsprachlichen Bereich aufweisen.¹⁷⁸ Zusätzlich geht aus dem ersten Expertinneninterview hervor, dass ein Fehlen grundlegender Sprachkompetenzen nicht nur im rezeptiven, sondern auch im produktiven Bereich vorhanden ist und dies sowohl Schüler und Schülerinnen deutscher Muttersprache als auch Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache gleichermaßen betrifft. Mit der Kenntnis, dass die Entwicklung produktiver Sprachkompetenzen wesentlich an die Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten gebunden ist, scheint es nicht verwunderlich zu sein, dass das Vorhandensein sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in beiden Kompetenzbereichen unzureichend ist. Da der Erwerb einer jeden

¹⁷⁷ Vgl. ebd. S. 36.

¹⁷⁸ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 8-9.

Sprache und eines jeden sprachlichen Registers vorwiegend über den auditiven Analysator erfolgt, ist es in Bezug auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen kaum überraschend, dass Schüler und Schülerinnen deutscher Muttersprache ebenso von den Schwierigkeiten betroffen sind.¹⁷⁹

Zusätzlich zu den Äußerungen in Bezug auf das kommunikative Verhalten der Schüler und Schülerinnen beinhaltet vorliegender Datenkorpus zahlreiche Schilderungen der Experten und Expertinnen, die sich explizit auf das Vorhandensein hin- und zuhørspezifischer Fähigkeiten beziehen. Beispielsweise geht aus dem ersten Interviewgespräch hervor, dass den Schülern und Schülerinnen das Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung über einen längeren Zeitraum hinweg äußerst schwer zu fallen scheint. Eine Feststellung, die es ähnlich zu interpretieren gilt wie jene, die auf die Unmöglichkeit einer intensiven Erarbeitung fachlicher Inhalte in späteren Unterrichtsstunden hinweist. Folglich gilt an dieser Stelle erneut auf die enorme Komplexität auditiver Wahrnehmungsprozesse hinzuweisen, die insbesondere bei gering ausgebildeten Wahrnehmungsleistungen mit einer überaus hohen Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses einhergehen. Das langfristige Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung erfordert ein erfolgreiches Zusammenwirken kognitiver, metakognitiver und selbstregulativer Kompetenzen. Ein Vorhandensein jener Kompetenzen darf keinesfalls vorausgesetzt werden, sondern der Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsleistungen bedürfen einem bewusst initiierten Erwerbsprozess, dem ausreichend Raum und Zeit eingeräumt werden muss, um eine Überforderung der Schüler und Schülerinnen zu verhindern.¹⁸⁰ Zusätzlich lässt die Datenauswertung des dritten Interviews aufgrund mehrfacher Äußerungen durch die Lehrperson darauf schließen, dass das auditive Erfassen sprachlicher Inhalte mit großen Schwierigkeiten für die Schüler und Schülerinnen einhergeht. Diese Äußerung verstärkt den Bedarf, eine bewusste Entlastung auditiver Wahrnehmungsleistungen durch den Einsatz differenzierter, nicht auf den auditiven Wahrnehmungskanal ausgerichteter Tätigkeiten zu ermöglichen. Zusätzlich wird durch eine Interviewpartnerin darauf hingewiesen, dass Schüler und Schülerinnen nicht in der Lage sind, ihre auditiven Aufmerksamkeitsressourcen gezielt auf spezifische Unterrichtsinhalte zu richten. Das Vorhandensein mehrerer Reizimpulse scheint das Fokussieren auf den Arbeitsprozess zu erschweren. Es bedarf laut der Expertin stets einer expliziten Aufforderung, damit Schüler und

¹⁷⁹ Vgl. Calvin; Ojemann: *Einsicht ins Gehirn*. S. 228-229.

¹⁸⁰ Vgl. Krelle, Michael: *Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010. S. 51.

Schülerinnen ihre auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische Sprach- und Fachinhalte fokussieren. Ähnliche Erkenntnisse können auch aus der Auseinandersetzung mit den Daten des letzten Interviewgespräches gewonnen werden. Das ständige Einfordern der auditiven Aufmerksamkeit wird als eine Notwendigkeit angesehen, damit Schüler und Schülerinnen ihren Lern- und Arbeitsprozess fokussieren. Mit Blick auf bereits theoretisch erarbeitete Erkenntnisse gilt in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass der Fähigkeit, akustische Reize gezielt selektieren zu können, ein enorm hoher Stellenwert zukommt, um eine autonome Handlungsfähigkeit gegenüber der akustischen Reizflut zu entwickeln und zu bewahren. Das zweckorientierte Richten auditiver Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische sprachliche Äußerungen stellt sowohl eine zu erwerbende Fähigkeit als auch ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Bildungsprozessen dar. Folglich gilt erneut darauf zu verweisen, dass eine gezielte Auseinandersetzung mit auditiven Wahrnehmungsprozessen keine Marginalisierung im Unterricht erfahren darf.¹⁸¹ Vorliegende Äußerungen der Experten und Expertinnen ermöglichen jedoch nicht nur das Rückschließen auf vorhandene wahrnehmungsspezifische Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen, sondern verdeutlichen ebenfalls zahlreiche Problemfelder. Das Konstatieren dieser Problemfelder stellt zwar einen wesentlichen Schritt dar, erfolgen jedoch keine konkreten Handlungsschritte auf Seiten der Lehrenden, führt dies zu einer Festigung und zu einem Fortbestehen vorhandener Schwierigkeiten.¹⁸²

In Bezug auf die Verantwortung, die Schüler und Schülerinnen ihrem eigenen Lernprozess gegenüber übernehmen, wird im Rahmen des ersten Interviewgespräches insbesondere ein passives Verhalten der Schüler und Schülerinnen im Unterricht hervorgehoben. Im Anschluss an das Erhalten einer Instruktion scheinen viele dieser nicht nachzukommen und auf weitere Hinweise durch die Lehrende oder durch ihre Mitschüler und Mitschülerinnen zu warten. Zusätzlich findet laut einer Interviewpartnerin im Falle etwaigem Missverstehen kein aktives Nachfragen durch die Schüler und Schülerinnen statt. Diese Einblicke in die Verhaltensstruktur der Schüler und Schülerinnen legen ebenfalls die Vermutung nahe, dass ein auditives Erfassen und Verarbeiten der mündlich vermittelten Sprachinhalte nicht problemlos zu erfolgen scheint, dass gezieltes Hin- und Zuhören nicht oder nur bedingt stattfindet, wodurch auch keine erfolgreiche Verarbeitung auditiver erfasster Sprachinhalte erfolgen kann. An dieser Stelle gilt erneut auf all jene bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung dargelegten Aspekte zu verweisen, die einen konkreten Bezug zu den zahlreichen Anforderungen an das

¹⁸¹ Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 323-324.

¹⁸² Vgl. Leitner: *Hört! Hört!. Wege der Zuhörförderung*. S. 234-235.

auditive Wahrnehmungssystem herstellen und die Komplexität auditiver Wahrnehmungsleistungen hervorheben.¹⁸³ Zusätzlich gilt auf die weitreichenden Folgen eines etwaigem Missverstehen mündlich vermittelter Sprachinhalte zu verweisen, die in zahlreichen theoretischen Teilbereichen betont wurden und die Notwendigkeit gezielter Handlungsschritte zur Sicherung auditiver Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse hervorheben.¹⁸⁴ Den aus dem ersten Interviewgespräch gewonnen Erkenntnissen scheinen jedoch Äußerungen gegenüberzustehen, die im Rahmen des zweiten Interviewgespräches durch die befragte Expertin getätigt wurden. Diese betont wiederum, dass ein aktives Setzen von Handlungsschritten zugunsten des auditiven Sprachverstehens je nach Schulstufe variiert und in einem höheren Entwicklungsalter durchaus erkennbar ist. In der Zusammenarbeit mit jüngeren Schülern und Schülerinnen lässt sich dieses Verhalten laut der Expertin jedoch nicht beobachten. Mit der Kenntnis, dass die Entwicklung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten analog zu der Entwicklung kognitiver Leistungen erfolgt, scheint es durchaus nachvollziehbar zu sein, dass je nach Entwicklungsalter differenzierte Handlungs- und Verhaltensweisen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen festgestellt werden können.¹⁸⁵ Ungeachtet dessen, bestätigt vorliegende Äußerung jedoch ein grundsätzliches Vorhandensein von Schwierigkeiten im Bereich des auditiven Sprachverstehens, dessen Ursache jedoch nicht konkretisiert wird. Zusätzlich gilt vor dem Hintergrund bereits erarbeiteter theoretischer Erkenntnisse darauf hinzuweisen, dass ein Erkennen nicht erfolgreich erfasster und verarbeiteter Sprachinhalte und das anschließende Setzen von Handlungsschritten auf Seiten der Schüler und Schülerinnen zwar von einem Verantwortungsgefühl gegenüber dem eigenen Lern- und Arbeitsprozess zeugt, was als äußerst positiv hervorzuheben gilt, nicht aber das Vorhandensein hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten bestätigt. Durch ein grundsätzliches Erkennen von Schwierigkeiten im Bereich des auditiven Sprachverstehens lässt sich noch nicht darauf schließen, ob diese auf sprachliche oder wahrnehmungsspezifische Problemfelder zurückzuführen sind. Insbesondere da das erfolgreiche Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung nicht nur durch „innere“, sondern auch durch äußere Voraussetzungen determiniert wird.¹⁸⁶ Die Auswertung der beiden anderen Interviewgespräche führt jedoch wiederum zu ähnlichen Erkenntnissen wie jene, die bereits aus dem ersten Gespräch gewonnen werden konnten. Besonders hervorzuheben gilt in diesem Zusammenhang eine Äußerung, die durch den letzten Interviewpartners getätigt wurde. Dieser betont, dass die Bereitschaft,

¹⁸³ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 71-72.

¹⁸⁴ Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 321-322.

¹⁸⁵ Vgl. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik*. S. 43-45.

¹⁸⁶ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 66-67.

eigenständig Verantwortung gegenüber den Lernprozess zu übernehmen von dem Willen abhängig ist, sprachliche Inhalte zu verstehen. Zwar hebt diese Äußerung die aktive, intentional beeinflussbare Komponente gezielten Hin- und Zuhörens hervor, nicht aber den hierfür erforderlichen Erwerbsprozess.¹⁸⁷ Mit der Kenntnis, dass Sprachfähigkeiten durch Wahrnehmung, Beobachtung, Versuch und Irrtum im Rahmen eines sprachlichen Miteinanders erworben werden, gilt vor dem Hintergrund der getätigten Äußerungen auf die Notwendigkeit einer lernförderlichen Kommunikationsatmosphäre hinzuweisen, die insbesondere durch Handlungsschritte der Lehrenden geschaffen werden kann.¹⁸⁸ Eine nähere Betrachtung aller in diesem Zusammenhang getätigten Äußerungen lässt jedoch vermuten, dass ein Fehlen auditiver Wahrnehmungsleistungen und grundlegender Sprachkompetenzen zwar festgestellt wird, eine bewusste Auseinandersetzung mit der Komplexität auditiver Wahrnehmungsprozesse und ihrer Schulung jedoch nicht ausreichend fokussiert zu werden scheint.

7.9.4. Datenkorpus der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“

Wie bereits mehrfach dargelegt, üben auch externe Faktoren einen erheblichen Einfluss auf erfolgreiches auditives Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte aus, weshalb in vorliegendem Datenkorpus all jene Äußerungen zusammengetragen wurden, die sich auf die akustischen Rahmenbedingungen beziehen, unter denen sich wahrnehmungsspezifische Prozesse im Unterricht entfalten. Aus allen Befragungen geht in diesem Zusammenhang hervor, dass die Anzahl der Schüler und Schülerinnen einen großen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf ausübt, da eine höhere Anzahl der Schüler und Schülerinnen mit einem erhöhten Lärmpegel und folglich mit erschwerten Hin- und Zuhörbedingungen einhergeht. Diese Feststellungen zeugen zwar von einem grundlegenden Verständnis für erschwerende Wahrnehmungsbedingungen, dennoch gilt festzuhalten, dass ein erhöhter Lärmpegel einen der zahlreichen Störfaktoren darstellt, die das gezielte Richten auditiver Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Reizimpuls und den erfolgreichen Hin- und Zuhörprozess erschweren.¹⁸⁹ Eine Konkretisierung weiterer Störfaktoren findet durch die Experten und Expertinnen jedoch nicht statt. Insbesondere eine Durchsicht der theoretischen Erkenntnisse, die im Rahmen der Teilbereiche „5.4.1.“ und „5.4.3.“ dargelegt wurden, ermöglicht ein umfangreiches Verständnis der Vielzahl an externen Faktoren, die einer Entwicklung und Entfaltung wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten im Unterricht entgegenwirken können. Des Weiteren betont eine Interviewpartnerin in diesem

¹⁸⁷ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 23.

¹⁸⁸ Vgl. Calvin; Ojemann: *Einsicht ins Gehirn*. S. 228-229.

¹⁸⁹ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 26-27.

Zusammenhang, dass eine hohe Anzahl der Schüler und Schülerinnen das Integrieren spezifischer Fördermaßnahmen erschwert, da der zeitliche Rahmen hierfür nicht ausreichend ist. Ebenso wird im Rahmen des letzten Interviewgespräches darauf hingewiesen, dass die eine hohe Anzahl der Schüler und Schülerinnen die Handlungsfähigkeit der Lehrperson einschränkt, folglich sei ein Überprüfen der Wahrnehmungsleistungen bei einer hohen Anzahl an Schüler und Schülerinnen nicht möglich ist. Insbesondere die Betrachtung der in vorliegender Arbeit dargelegten Fördermaßnahmen bestätigt jedoch, dass ein Integrieren spezifischer Fördermaßen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen nicht durch die Anzahl der Schüler und Schülerinnen determiniert wird. Darüber hinaus wurde ein besonderes Augenmerk auf die Skizzierung jener Fördermaßnahmen gelegt, die sich mit geringem zeitlichem Aufwand realisieren lassen. Vorliegender Datenkorpus beinhaltet darüber hinaus ebenfalls jene Äußerungen, die bereits zuvor unter einem anderen Gesichtspunkt beleuchtet wurden. Es handelt sich hierbei um jene Äußerungen, die darauf hinweisen, dass die Effizienz der Lern- und Arbeitsprozesse je nach Unterrichtszeitpunkt variiert. Ein Bezug zu theoretischen Erkenntnissen wurde bereits im Rahmen der Interpretation und Diskussion eines zuvor dargelegten Datenkorpus hergestellt, weshalb es in diesem Zusammenhang ausschließlich darauf hinzuweisen gilt, dass Hin- und Zuhörbedingungen mit zunehmender Unterrichtsdauer zweifelsfrei erschwert werden, sofern nicht in allen Unterrichtsfächern auf eine bewusste Entlastung wahrnehmungsspezifischer Prozesse durch den Einsatz differenzierter Unterrichtsaktivitäten geachtet wird.¹⁹⁰

7.10. Dateninterpretation und -diskussion der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive

Zahlreiche Erkenntnisse, die im Rahmen der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews gewonnen werden konnten, stimmen mit jenen der Unterrichtsbeobachtungen überein, weshalb diese im Rahmen vorliegender Dateninterpretation und -diskussion mit einem Verweis auf vorherige Feststellungen gekennzeichnet werden. Hierdurch findet keine Wiederholung bereits erfolgter theoretischer Bezugnahmen statt.

7.10.1. Datenkorpus der Hauptkategorie „Verhaltensweisen der Lehrperson“

Die nähere Betrachtung vorliegenden Datenkorpus ermöglicht es nicht nur, Erkenntnisse in Bezug das Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden zu gewinnen, sondern ebenso in Bezug auf Unterrichtsformen und -aktivitäten. Zusätzlich können mithilfe der erhobenen Daten,

¹⁹⁰ Vgl. Chibici, Bernd: *Auf Wiederhören. Von Lust und Frust der neuen Ohrzeit*. 1. Aufl. Wien: Verlagshaus der Ärzte GmbH. 2006. S. 97.

zahlreiche Handlungsschritte der Lehrenden untersucht werden, die einen konkreten Bezug zu auditiven Wahrnehmungsprozessen aufweisen.

Alle drei Unterrichtsbeobachtungen bestätigen in erster Linie die Annahme, dass der Unterricht vorwiegend auf dem mündlichen Sprachgebrauch und folglich auf auditiven Wahrnehmungsprozessen basiert. Darüber hinaus nehmen unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionssituationen einen Großteil der Unterrichtszeit in Anspruch. Kompetenzen im Bereich des auditiven Sprachverstehens und folglich auch das Vorhandensein auditiver Wahrnehmungsleistungen determinieren den gesamten Unterrichtsertrag, da die Sprachhandlungen der Lehrperson vorwiegend mündlich erfolgen. In diesem Zusammenhang gilt hervorzuheben, dass die Vermittlung der Sprach- und Fachinhalte in allen drei Unterrichtseinheiten stets einer mehrmaligen, differenzierten Erläuterung auf Seiten der Lehrenden bedarf. Diese Notwendigkeit lässt vermuten, dass ein auditives Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte mit unterschiedlichen Schwierigkeiten für die Schüler und Schülerinnen einhergeht und sollte Anlass sein, sich intensiv mit auditiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozessen und den hierfür erforderlichen Fähigkeiten auseinanderzusetzen. An dieser Stelle gilt erneut auf die Komplexität auditiver Wahrnehmungsleistungen zu verweisen und auf die Notwendigkeit, den Erwerbsprozess bewusst zu initiieren und zu fördern, um einen erfolgreichen Sprach- und Wissenserwerb zu ermöglichen. Zusätzlich gilt erneut auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, die mit dem mündlichen Sprachgebrauch einhergehen. Vor dem Hintergrund gewonnener Erkenntnisse lässt sich der enorm hohe pädagogische Stellenwert aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifischen Fähigkeiten hervorheben. In Bezug auf die Unterrichtskonzeption darf eine intensive Auseinandersetzung mit auditiven Wahrnehmungsprozessen nicht marginalisiert werden.¹⁹¹

Im Rahmen aller Unterrichtseinheiten lässt sich das Bemühen der Lehrenden beobachten, den vorherrschenden Lärmpegel mithilfe ermahnender Sprachhandlungen zu reduzieren. Mit der Kenntnis, dass ein stetig im Hintergrund vorhandener Sprachschall zu einer Beschädigung des phonologischen Kurzzeitgedächtnisses führen kann, gilt das Bemühen der Lehrenden durchaus positiv hervorzuheben, auch wenn ermahnende Sprachhandlungen auf Dauer wenig ertragreich zu sein scheinen. Zusätzlich erschwert das Vorhandensein mehrerer Geräuschquellen das auditive Erfassen und Verarbeiten der Sprachinhalte, insbesondere bei geringer Sprachkenntnis.¹⁹² Vor dem Hintergrund der beobachteten Bemühungen erscheint es jedoch umso überraschender, dass insbesondere im Rahmen des Deutschunterrichts aufgrund der

¹⁹¹ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 14-20.

¹⁹² Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 322.

Privatgespräche zwischen beiden Lehrenden zusätzliche Geräuschquellen erzeugt werden. Anhand der Reaktionen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen lässt sich erkennen, dass eine gezielte Fokussierung auf den Lern- und Arbeitsprozess hierdurch erschwert wird. An dieser Stelle gilt auf bereits dargelegten Aspekte in Bezug auf die zu erwerbende autonome Handlungsfähigkeit gegenüber der akustischen Reizflut hinzuweisen. Eine Fähigkeit, deren Entwicklung konkreten pädagogischen Handlungsschritten bedarf.¹⁹³ Darüber hinaus sucht eine der beiden Lehrpersonen das Gespräch zu einzelnen Schülern und Schülerinnen, dessen Inhalt ein differenter und bereits abgeschlossener Arbeitsauftrag darstellt. Eine weitere Sprachhandlung, die zum Abwenden der Aufmerksamkeit vom ursprünglichen, der Unterrichtseinheit zugrunde liegenden Arbeitsauftrag führt. Auch die zweite Lehrperson sucht nach einiger Zeit das Gespräch zu einzelnen Schülern und Schülerinnen. Zwar bezieht sich dieses Gespräch auf den vorliegenden Arbeitsauftrag, dennoch führt dieser Handlungsschritt zum Entstehen zusätzlicher Geräuschquellen. Eine Situation, die sich auch in den anderen Unterrichtseinheiten beobachten lässt. Vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse scheinen diese Handlungsschritte nicht sehr sinnvoll zu sein, da es dem Einsetzen erhöhter kognitiver Kapazität und (auditiven) Aufmerksamkeitsressourcen bedarf, um einen spezifischen Arbeitsprozess trotz einer Vielzahl vorhandener „Störquellen“ erfolgreich zu fokussieren. Insbesondere im Rahmen von Unterrichtsaktivitäten, deren erfolgreiche Ausführung ohnehin bereits den gezielten Einsatz auditiver Wahrnehmungsleistungen erfordert. Das im Rahmen des Deutschunterrichts stattfindende Partner- und Partnerinnendiktat stellt eine solche Unterrichtsaktivität dar. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen gilt eine Durchsicht jener Teilbereiche zu empfehlen, die das Entstehen ungünstiger Hörbedingungen und ihre Auswirkungen auf den Wahrnehmungsprozess thematisieren.¹⁹⁴ Aufgrund dieser Beobachtungen lässt sich zwar das grundlegende Erkennen erschwerender Bedingungen auf Seiten der Lehrenden feststellen, nicht aber ein effizienter Umgang mit diesen. So wird in nahezu allen Situationen im Anschluss an ermahnende Sprachhandlungen zugunsten der Reduzierung des Lärmpegels umgehend mit der mündlichen Vermittlung der Unterrichtsinhalte fortgefahren oder nicht auf das Eintreten einer hin- und zuhörfreundlichen Kommunikationsatmosphäre gewartet. Wesentliche Informationen gehen hierdurch verloren. So scheinen viele Schüler und Schülerinnen im Rahmen der ersten Unterrichtseinheit die mündlich vermittelte Information in Bezug auf eine Überprüfung nicht zu erfassen.

¹⁹³ Vgl. Zellerhoff, Rita: *Vielfalt der sprachlichen Bildung*. S. 134.

¹⁹⁴ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 26-27.

Des Weiteren bedarf es im Rahmen vorliegender Dateninterpretation und -diskussion der näheren Betrachtung konkreter Sprachhandlungen auf Seiten der Lehrpersonen, die einen direkten Bezug zu auditiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozessen der Schüler und Schülerinnen aufweisen. Zunächst gilt das konkrete Erfragen lexikalischer Schwierigkeiten auf Seiten zweier Lehrenden hervorzuheben. In diesem Zusammenhang gilt insbesondere auf den theoretischen Teilbereich „4.2.1.“ zu verweisen, da in diesem nicht nur der enorm hohe Stellenwert gezielter Wortschatzarbeit ersichtlich wird, sondern ebenso die Herausforderungen, die mit dem Wortschatzerwerb einhergehen, insbesondere wenn dieser vorwiegend auf erfolgreichen auditiven Wahrnehmungsprozessen basiert. Ungeachtet dessen, gilt jedoch hervorzuheben, dass ausschließlich eine der beiden Lehrenden die Fragestellung nach lexikalischen Schwierigkeiten an alle Schüler und Schülerinnen richtet. Im Deutschunterricht lässt sich durchaus eine Benachteiligung einzelner Schüler und Schülerinnen feststellen, da nicht allen eine konkrete Hilfestellung angeboten wird. Im Rahmen des Deutschunterrichts lässt sich in diesem Zusammenhang beobachten, dass für die Bedeutungserläuterung nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Mittel, die Gestik und Mimik, bewusst herangezogen werden. Bereits aus der theoretischen Auseinandersetzung ging hervor, dass ein Heranziehen nonverbaler Mittel, die Bedeutungskonstruktion und Sinnerschließung erheblich erleichtern kann, weshalb dieser Handlungsschritt positiv hervorzuheben ist.¹⁹⁵ Im Mathematikunterricht findet zwar eine differenzierte mündliche Darlegung der Begriffsbedeutung statt, jedoch kein Heranziehen unterstützender nonverbaler Sprachmittel. Hingegen gilt jedoch positiv hervorzuheben, dass zugunsten des Erwerbes fachlicher Kompetenzen eine multimodale Erläuterung erfolgt. Für die Differenzierung zwischen der Flächen- und Längenmaßeinheit ist die Lehrperson bemüht, diese anhand des Klassenraumes zu erläutern, wodurch nicht nur einen Bezug zu der direkten räumlichen Umgebung der Schüler und Schülerinnen hergestellt wird, sondern auch ein Einbeziehen des visuellen Wahrnehmungskanals erfolgte. Aufgrund der visuellen Darstellung des Sachverhaltes, lässt sich der auditive Wahrnehmungs- und Verstehensprozess erleichtern. Vor dem Hintergrund bereits gewonnener theoretischer Erkenntnisse gilt dieser Handlungsschritt positiv hervorzuheben, da eine Reduzierung der Komplexität des sprachlichen Inputs und ein erhöhter Grad an visuellen Unterstützungshilfen dem auditiven Sprachverstehen zugutekommen.¹⁹⁶ Zusätzlich ist die Lehrperson bemüht, an der Tafel wesentliche Informationen schriftlich zu fixieren. Ein Handlungsschritt, der wiederum in den anderen Unterrichtseinheiten nicht stattfindet. Anzumerken ist auch eine

¹⁹⁵ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 37.

¹⁹⁶ Vgl. Eckhardt: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg*. S. 43-48.

Unterrichtsinstruktion, die sich im Rahmen des Englischunterrichts beobachten lässt. Es handelt sich um die mündliche Vermittlung mehrerer Anweisungen zu unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, die in Form einer Freiarbeit durch die Schüler und Schülerinnen zu erfüllen waren. Positiv hervorzuheben ist, dass die Lehrperson verstärkt darauf achtet, die Bedeutung einer Freiarbeit differenziert darzulegen. Insbesondere in Bezug auf die Förderung einer autonomen Handlungsfähigkeit gegenüber dem eigenen Lern- und Arbeitsprozess ist es äußerst wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen sich der Bedeutung einer Freiarbeit bewusst sind. Hinsichtlich auditiver Verstehensprozesse erfordert die Art und Weise der Arbeitsinstruktion jedoch das Vorhandensein ausgereifter Wahrnehmungsleistungen, da die Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert waren, eine Vielzahl an differenten, dicht aufeinander folgenden Informationen erfolgreich auditiv zu erfassen und zu verarbeiten. Es erfolgt keinerlei Entlastung des auditiven Wahrnehmungsprozesses, weshalb die Vermutung besteht, dass kein Verständnis über die Komplexität auditiver Wahrnehmungsprozesse und der damit einhergehenden Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses vorhanden ist. An dieser Stelle gilt ebenfalls auf die bereits zuvor angeführten Charakteristika hinzuweisen, die dem mündlichen Sprachgebrauch zugrunde liegen und ein auditives Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte maßgeblich erschweren. Insbesondere eine Durchsicht der theoretischen Teilbereiche „5.4.1.“ und „5.4.3.“ erweist sich in diesem Zusammenhang als äußerst aufschlussreich.

Zusätzlich lässt sich in der ersten Unterrichtseinheit eine Sprachhandlung auf Seiten der Lehrperson beobachten, die einen konkreten Hinweis zugunsten des auditiven Wahrnehmungsprozesses beinhaltet. Die Lehrperson weist im Rahmen des Partner- und Partnerinnendiktates eine spezifische Schülerin darauf hin, ihren „Kopf“ bewusst ihrer Sitznachbarin zuzuwenden, folglich Blickkontakt aufzubauen und zu versuchen, gezielt zuzuhören. Mit der Kenntnis, dass der auditive Wahrnehmungsapparat der „360°-Umgebung“ gegenüber stets geöffnet ist und permanent unterschiedlich Reizimpulse empfängt, enthält diese Sprachhandlung auf Seiten der Lehrperson einen äußerst hilfreichen Hinweis zugunsten einer gezielten auditiven Wahrnehmung.¹⁹⁷ Auf den Einfluss, den das Sprach- und Sprechverhalten auf den erfolgreichen Verlauf auditiver Wahrnehmungsprozesse ausübt, wird jedoch auf Seiten der Lehrperson nicht eingegangen. Mit Blick auf bereits theoretisch erarbeitete Erkenntnisse wäre es jedoch zwingend notwendig, Aspekte des Sprach- und Sprechverhaltens ebenso zu thematisieren, insbesondere der Stellenwert verbaler, nonverbaler und paraverbaler Aspekte, die einen erfolgreichen Hin- und Zuhörprozess maßgeblich beeinflussen.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 14-15.

¹⁹⁸ Vgl. Friedrich, Gerhard: *Die Stimme und ihre Wirkungen*. 69-71.

Eine weiterer Handlungsschritt, der insbesondere das Richten der auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Sprachinhalt erleichtert, lässt sich im Rahmen des Mathematikunterrichts beobachten. Es handelt sich hierbei um das direkte Adressieren sprachlicher Äußerungen an spezifische Schüler und Schülerinnen, das zum einen mithilfe des Blickkontaktes, zum anderen durch das namentliche Nennen der Schüler und Schülerinnen erfolgte. Wie bereits im Rahmen des theoretischen Teilbereichs ersichtlich, erzielen bestimmte Hinweisreize eine Signalwirkung und erleichtern hierdurch das Fokussieren eines spezifischen Schallimpuls. Der Name erfüllt eine solche Funktion, weshalb diese Maßnahme dem erfolgreichen Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung zugutekommt. Zusätzlich lässt sich hierdurch eine erhöhte Aufmerksamkeitsbereitschaft der gesamten Klasse beobachten, da sich die Reihenfolge der namentlichen Nennung der Kenntnis der Schüler und Schülerinnen entzieht. Die Auswirkungen bestimmter Hinweisreize zeigen sich insbesondere anhand der erhöhten Resonanz auf die sprachlichen Äußerungen der Lehrperson.¹⁹⁹ An dieser Stelle gilt erneut auf jene theoretischen Teilbereiche zu verweisen, die die unterschiedliche Schwierigkeiten darlegen, die mit dem Richten der auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Sprachinhalt und dem Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung einhergehen.

Zusätzlich umfasst vorliegender Datenkorpus verschiedene Beobachtungen in Bezug auf das individuelle Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden. In diesem Zusammenhang gilt insbesondere auf den theoretischen Teilbereich „5.4.3.“ zu verweisen, der eine intensive Auseinandersetzung mit Aspekten sprachlichen Handelns und ihren Auswirkungen auf den auditiven Wahrnehmungsprozess beinhaltet.²⁰⁰ Die Lehrperson des Mathematikunterrichts scheint bemüht zu sein, über den gesamten Unterrichtsverlauf hinweg auf eine äußerst klare und deutliche Aussprache zu achten, die sich der Sprachkenntnis der Schüler und Schülerinnen anpasst. Ebenso lässt sich eine Verlangsamung des Sprachtempos, insbesondere in der Vermittlung fachlicher Inhalte konstatieren. Zusätzlich ist kaum eine dialektale Färbung der Sprache vorhanden. In den zwei weiteren Unterrichtsbeobachtungen scheint nicht zwingend eine Erleichterung auditiver Wahrnehmungsprozesse mithilfe des Sprach- und Sprechverhalten angestrebt zu werden. Insbesondere im Rahmen des Englischunterrichts spricht die Lehrperson unabhängig der vorhandenen Geräuschkulisse äußerst leise und es lässt sich eine verstärkte dialektale Färbung der Sprache feststellen. Eine Veränderung des Sprach- und Sprechverhaltens findet zwar im Rahmen einer Vokabelüberprüfung statt, da eine Verlangsamung des

¹⁹⁹ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 16-17.

²⁰⁰ Vgl. Friedrich: *Die Stimme und ihre Wirkungen*. S. 69.

Sprachtempos und das bewusste Achten auf eine klare, deutliche Aussprache erfolgt, dennoch erschwerte die geringe Lautstärke der Sprachproduktion insbesondere im hinteren Bereich der Klasse ein erfolgreiches auditives Erfassen der Sprachinhalte. Das Sprachtempo der Lehrenden war im Rahmen des Deutschunterrichts äußerst hoch und es ließ sich eine starke dialektale Färbung der Sprache erkennen. Trotz deutlicher Aussprache schien der auditive Wahrnehmungsprozess innerhalb dieser Unterrichtseinheit für die Schüler und Schülerinnen aufgrund des Sprach- und Sprechverhaltens zusätzlich erschwert zu werden. Insbesondere das Ausbleiben an Rückmeldungen und Handlungsschritte auf Seiten der Schüler und Schülerinnen deutet darauf hin. Mit der Kenntnis, dass der Betonung einzelner Wörter, der Lautstärke, der Position und der Dauer der Sprechintervalle ein hoher Stellenwert im erfolgreichen, sinnerfassenden Wahrnehmen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte zukommt, gilt mit Blick auf die Unterrichtsbeobachtungen auf die Notwendigkeit hinzuweisen, diese Aspekte im Sprach- und Sprechverhalten verstärkt zu beachten.²⁰¹

Der Bedarf, Sprachinhalte stets differenziert darzulegen, der sich in allen Unterrichtseinheiten zweifelsfrei feststellen lässt, weist sowohl auf Problemfelder im sprachlichen als auch im wahrnehmungsspezifischen Bereich hin. Zusätzlich gilt an dieser Stelle hervorzuheben, dass eine differenzierte Darlegung mündlich vermittelter Sprach- und Unterrichtsinhalte zwar dem auditiven Sprachverstehen zugutekommt, nicht aber zwingend eine bewusste Förderung hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten darstellt.²⁰² Eine weitere Beobachtung bezieht sich auf das Verhalten der Lehrenden, das im Anschluss an die differenzierte Darlegung der Sprachinhalte erfolgt. Zwar lässt sich bei allen Lehrenden das Bemühen erkennen, Unklarheiten bewusst zu erfragen, jedoch reagiert ausschließlich die Lehrperson des Mathematikunterrichts auf ein Ausbleiben an Rückmeldungen. Die Lehrenden der beiden weiteren Unterrichtsfächer fahren umgehend mit dem Äußern weiterer Instruktionen fort. Mit der Kenntnis, dass sich auditives Erfassen und Verarbeiten insbesondere in der Körpersprache der Rezipienten und Rezipientinnen einer sprachlichen Äußerung ausdrückt, darf ein bewusster Blick hierfür ebenfalls nicht fehlen, um frühzeitig konkrete Handlungsschritte zugunsten des auditiven Sprachverstehens setzen zu können.²⁰³

Durch die Unterrichtsbeobachtungen ist es nicht möglich, konkrete Feststellungen in Bezug auf den Unterrichtsertrag zu treffen, da sich in keiner der drei Unterrichtseinheiten eine konsequente und systematische Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsaktivitäten beobachten lässt. An dieser Stelle gilt auf jene theoretisch erarbeitete Erkenntnisse zu verweisen, die den

²⁰¹ Vgl. Behrens: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. S. 40.

²⁰² Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 18-19.

²⁰³ Vgl. Weisbach, Christian-Rainer: *Vier Arten des Zuhörens*. 244-245.

enorm hohen Stellenwert gezielter Handlungsschritte zur bewussten Aktivierung bereits vorhandener Wissensbestände und Lernstrategien hervorheben, da das erfolgreiche Erfassen, Verarbeiten und Speichern neuer Informationen in hohem Maße davon abhängig ist, ob diese an ein bereits vorhandenes kognitives Netz an Vorwissen, Erwartungen, Erfahrungen und Lernstrategien angeknüpft werden können.²⁰⁴ Ebenso spielt die gezielte Nachbereitung der Unterrichtsinhalte eine wesentliche Rolle, um eine Ertragssicherung und eine aktive Verankerung neuer Wissensbestände zu gewährleisten. Zusätzlich ermöglicht die Nachbereitung Rückschlüsse auf den Lern- und Arbeitsprozess der Schüler und Schülerinnen und sollte folglich die weitere Unterrichtskonzeption determinieren. An dieser Stelle gilt insbesondere auf die theoretischen Teilbereiche „6.“ und „8.3.“ zu verweisen, da in diesen die Relevanz einer gezielten Vor- und Nachbereitung besonders hervorgehoben wird.²⁰⁵ Im Rahmen vorliegender Unterrichtsbeobachtungen lassen sich jedoch einige wenige Handlungsschritte auf Seiten der Lehrenden feststellen. Zunächst muss die differenzierte mündliche Darlegung der Arbeitsanweisungen erneut betont werden, die alle Lehrenden bemüht sind, durchzuführen. Weiters fordert die Lehrperson im Rahmen des Mathematikunterrichts einen spezifischen Schüler dazu auf, die Angabe eines Arbeitsauftrages zunächst laut vorzulesen und anschließend die essenziellen Informationen nach zu formulieren. Zusätzlich weist die Lehrperson den Schüler darauf hin, bewusst zu lesen und den Leseprozess gegebenenfalls zu wiederholen. Diese Handlungsanweisung ist in zweierlei Hinsicht positiv hervorzuheben. Zum einen erfolgt eine Sensibilisierung der Lautproduktion, der insbesondere im Rahmen des Zweitspracherwerbes ein enorm hoher Stellenwert zukommt, da die Verarbeitung akustisch vermittelter Informationen aufgrund unzureichender Kenntnis über die phonologische Struktur und die Lauteinheiten einer Sprache ohnehin bereits erschwert ist.²⁰⁶ Zum anderen verdeutlichen ebenfalls bereits theoretisch erarbeitete Erkenntnisse, dass sich ein Nachformulieren sprachlicher Inhalte als äußerst ertragreich erweist, um Verständnislücken systematisch und eigenständig zu erfassen.²⁰⁷ Aufgrund der Tatsache, dass der Schüler nicht in der Lage ist, die Handlungsanweisung erfolgreich auszuführen, wird diese an zwei weitere Schüler weitergegeben, weshalb auch diese die Möglichkeit einer eigenständigen Nachformulierung wesentlicher Textinhalte erhalten. Insbesondere bei Schüler und Schülerinnen mit geringer Sprachkenntnis ist es äußerst wichtig, diese Tätigkeit in Form einer gemeinschaftlichen Aktivität zu realisieren, um eine gegenseitige, sprachliche Ergänzung

²⁰⁴ Vgl. Behrens: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. S. 44.

²⁰⁵ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 182-183.

²⁰⁶ Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 18-19.

²⁰⁷ Vgl. ebd. S. 32-34.

zu ermöglichen. Darüber hinaus wird eine Schülerin von der Lehrperson gebeten, den Rechenweg zu einem spezifischen Arbeitsauftrag zu erläutern, wodurch die Lehrperson nicht nur Erkenntnisse in Bezug auf die fachliche Kompetenz der Schülerin erhält, sondern ebenso die eigenständige Sprachproduktion der Schülerin anregt. Eine Handlungsanweisung, die sich als äußerst förderlich erweist, da der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sich in ihrer praktischen Anwendung vollzieht. Ein kommunikativer Austausch eröffnet den Schülern und Schülerinnen hierfür differenzierte sprachliche Handlungsräume.²⁰⁸ Ein weiterer Handlungsschritt zugunsten der Sensibilisierung der Lautproduktion kann im Rahmen des Englischunterrichts beobachtet werden, da hier Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert sind, die durch die Lehrperson vorgetragenen Begriffe eines Gedichts anschließend nachzusprechen. Entsprechende Handlungsschritte zur Förderung der phonologischen Bewusstheit kommen insbesondere dem Schriftspracherwerb zugute.²⁰⁹

In der Folge gilt es noch zwei weitere Beobachtungen innerhalb des Mathematikunterrichts anzuführen, die in Bezug auf die Entwicklung und Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen positiv hervorzuheben sind, da unterschiedliche Lehr- und Lernformen in den Unterricht integriert wurden. Die erste Unterrichtsbeobachtung bezieht sich auf eine Sprachhandlung, in der die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen dazu auffordert, sich über den Arbeitsprozess zweier Arbeitsaufträge in einem Partner- und Partnerinnengespräch auszutauschen. In einer weiteren Sprachhandlung bittet die Lehrperson eine fachlich kompetente Schülerin darum, einem anderen Schüler in seinem Arbeitsprozess Hilfestellung zu leisten. Es handelt sich hierbei um zwei Arbeitsanweisungen, die einer Sensibilisierung für spezifische Wirkungen von Sprache und den unterschiedlichen Rollen innerhalb eines Gespräches zugutekommt. Schüler und Schülerinnen können hierbei ihr Bewusstsein für die eigene Hin- und Zuhörhaltung in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten schärfen.²¹⁰ Hinsichtlich der Vor- und Nachbereitung unterrichtlicher Arbeitsprozesse gilt abschließend auf jene theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse hinzuweisen, in denen Bezug zu den negativen Auswirkungen einer zu stark inhaltsbezogenen Unterrichtsgestaltung auf die Entwicklung und Entfaltung auditiver Wahrnehmungsleistungen genommen wird.²¹¹

²⁰⁸ Vgl. Lindner: *Pädagogische Audiologie*. S. 109.

²⁰⁹ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 48.

²¹⁰ Vgl. Krelle: *Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht*. S. 63.

²¹¹ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 27.

Zusammenfassend gilt festzuhalten, dass die mündliche Kommunikation und Interaktion trotz differenter Unterrichtsaktivitäten als Grundlage unterrichtlichen Geschehens angesehen werden muss. Kompetenzen im Bereich des auditiven Sprachverstehens und folglich auch auditive Wahrnehmungsleistungen determinieren in allen Unterrichtseinheiten in hohem Maße den Sprach- und Wissenserwerb der Schüler und Schülerinnen. Die Unterrichtsaktivitäten oszillieren zwischen Einzel-, Partner- und Partnerinnenarbeiten und einem Lehrvortrag. Insbesondere Tätigkeiten, die in Form einer Partner- und Partnerinnenarbeit auszuführen sind, erweisen sich als äußerst sinnvoll, um den Lern- und Arbeitsprozess durch das Integrieren unterschiedlicher Kommunikationsmodelle zu intensivieren. Das pädagogische Bestreben darf sich nicht nur auf die Sensibilisierung für wahrnehmungsspezifische Prozesse beschränken, sondern muss auch Aspekte einer aktiven Interaktions- und Kommunikationssteuerung fokussieren, die es Schülern und Schülerinnen ermöglicht, sowohl rezeptive als auch produktive Sprachkompetenzen im kommunikativen Handlungsfeld zu erwerben.²¹² In Bezug auf die jeweiligen Unterrichtsaktivitäten gilt an dieser Stelle erneut auf die negativen Auswirkungen einer fehlenden Vor- und Nachbereitung hinzuweisen. Insbesondere in Bezug auf das Partner- und Partnerinnendiktat im Rahmen des Deutschunterrichts wäre eine gezielte Vor- und Nachbereitung äußerst sinnvoll, da die Unterrichtsaktivität ohnehin bereits mit erhöhten Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen aufgrund der geforderten Kompetenzen sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich einhergeht. Zusätzlich muss hinsichtlich der Unterrichtskonzeption auf die Dauer und die Intensität der Arbeitsaufträge geachtet werden, um einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses entgegenzuwirken. Für den auditiven Wissenserwerb müssen Schüler und Schülerinnen in der Lage sein, sowohl eigene Vorstellungs- und Bedeutungsnetze zu aktivieren, als auch ausreichend Aufmerksamkeitsressourcen für das weitere Unterrichtsgeschehen zu nützen. Leistungen, die nicht von Seiten der Lehrenden vorausgesetzt werden dürfen, sondern stets mithilfe gezielter Entlastungen erleichtert werden müssen. Eine gezielte Entlastung lässt sich in vorliegenden Unterrichtseinheiten nicht konstant beobachten.²¹³

7.10.2. Datenkorpus der Hauptkategorie „Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen“

Die Auswertung des Datenkorpus vorliegender Hauptkategorie ermöglicht unterschiedliche Rückschlüsse auf das kommunikative Verhalten der Schüler und Schülerinnen, auf ihre Handlungs- und Arbeitsweisen und auf vorhandene Sprach- und Fachkompetenzen. In einer

²¹² Vgl. ebd. S. 97.

²¹³ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 13-14.

näheren Betrachtung vorliegenden Datenkorpus lässt sich die determinierende Dimension auditiver Wahrnehmungsleistungen zweifelsfrei feststellen. Hinsichtlich des kommunikativen Verhaltens der Schüler und Schülerinnen lässt sich in den Unterrichtseinheiten unterschiedliche Beobachtungen machen. Im Rahmen des Mathematikunterrichts können beispielsweise durchaus eigenständige Rückmeldungen auf Seiten einzelner Schüler und Schülerinnen festgestellt werden. Eine Beobachtung, die sich vor dem Hintergrund einer im Rahmen des zweiten leitfadenorientierten Interviews getätigten Äußerung als äußerst interessant erweist. In dieser Äußerung hebt die Expertin ein aktives Setzen von Handlungsschritten zugunsten des auditiven Sprachverstehens auf Seiten der Schüler und Schülerinnen ausschließlich in den höheren Schulstufen hervor. Vorliegende Unterrichtsbeobachtung fand jedoch in einer fünften Schulstufe statt und ermöglicht Rückschlüsse auf die Handlungsweisen jüngerer Schüler und Schülerinnen. Folglich gilt aufgrund dieser Beobachtung erneut auf jene theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse zu verweisen, die sowohl den Einfluss individuell vorhandener Fähigkeiten als auch externer Faktoren auf die erfolgreiche Entwicklung und Entfaltung wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten betonen. Das erfolgreiche Richten der auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische Sprachinhalte und das Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung wird maßgeblich durch die, innerhalb schulischen Rahmens geschaffene Lern- und Arbeitsatmosphäre determiniert, weshalb es aufgrund einer Gegenüberstellung vorliegender Unterrichtsbeobachtungen durchaus nachvollziehbar zu sein scheint, dass insbesondere im Rahmen des Mathematikunterrichts eine erhöhte Resonanz auf die Sprachhandlungen der Lehrperson festzustellen war.²¹⁴ In Bezug auf die zwei weiteren Unterrichtseinheiten gilt in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass sich kaum eine Eigeninitiative zu sprachlichen Rückmeldungen auf mündlich vermittelte Sprach- und Fachinhalte beobachten lässt. Die Verhaltensweisen der Lehrenden deuten jedoch darauf hin, dass ein Ausbleiben von Rückmeldungen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen nicht als ein Hinweis auf Schwierigkeiten im Bereich des auditiven Sprachverstehens gewertet werden, da von den Lehrenden umgehend mit der weiteren Vermittlung der Unterrichtsinhalte fortgefahren wird. Die Vielzahl an Herausforderungen, die mit dem auditiven Wahrnehmungsprozess einhergehen und denen Schüler und Schülerinnen im Rahmen einer auf mündlichem Sprachgebrauch basierenden Unterrichtskonzeption laufend begegnen, bedingt jedoch die Notwendigkeit, dass Ausbleiben von Handlungsschritten auf Seiten der Schüler und Schülerinnen als Anreiz zu sehen, auditive Wahrnehmungs- und Sprachverstehensprozesse zu überprüfen und zu sichern. Zusätzlich gilt an dieser Stelle erneut auf die bereits mehrfach

²¹⁴ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 182-183.

dargelegte interdependente Wechselwirkung zwischen rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten zu verweisen. Mit dem Blick auf diese Erkenntnisse, könnte die Ursache für das Ausbleiben produktiver Sprachhandlungen durchaus in Schwierigkeiten begründet liegen, die mit den auditiven Wahrnehmungs- und Sprachverstehensprozessen einhergehen. Eine weitere Beobachtung in diesem Zusammenhang scheint die Annahme zu bestätigen, dass ein Ausbleiben an Rückmeldungen fehlerhaft gewertet wird, denn im Rahmen der Unterrichtsgespräche, die durch die Lehrenden zu einzelnen Schülern und Schülerinnen im Rahmen des Deutschunterrichts gesucht werden, offenbaren sich zahlreiche Schwierigkeiten im lexikalischen Bereich. Zwar ist die Resonanz an Rückmeldungen in dem kleineren Gesprächsrahmen erhöht, jedoch wird das Gespräch zu vereinzelter Schüler und Schülerinnen gesucht, wodurch andere benachteiligt werden. Zusätzlich bedarf es in diesem Zusammenhang eines Verweises auf das im Rahmen der skizzierten Fördermaßnahmen dargelegte Förderpotential, das Arbeitsanweisungen und Instruktionen zugrunde liegt.²¹⁵

In allen Unterrichtsbeobachtungen lässt sich anhand der Handlungs- und Arbeitsweisen der Schüler und Schülerinnen vermuten, dass ein längeres Fokussieren der individuellen Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Arbeitsauftrag mit zahlreichen Schwierigkeiten einhergeht. Insbesondere in der ersten Unterrichtseinheit, scheint das auditive Erfassen und Verarbeiten der im Rahmen des Partner- und Partnerinnendiktates vermittelten Informationen eine große Herausforderung für viele Schüler und Schülerinnen darzustellen. Durch zusätzliche Geräuschquellen, bedingt durch Privatgespräche zwischen den Lehrenden oder parallel laufende Unterrichtsgespräche, ebenfalls initiiert durch die Lehrenden, scheint bei zahlreichen Schüler und Schülerinnen ein Abwenden der Aufmerksamkeit von dem ursprünglichen Arbeitsauftrag zu erfolgen und ihre eingenommene Rolle im Partner- und Partnerinnendiktat zugunsten der umliegenden Gespräche aufzugeben. Lediglich einige wenige Schüler und Schülerinnen waren in der Lage, das Partner- und Partnerinnendiktat konsequent auszuführen. Ein Verhalten, das sich ebenso im Rahmen der Freiarbeit beobachten lässt. Mehrere Schüler und Schülerinnen wenden ihre Aufmerksamkeit immer wieder von dem eigenen Arbeitsprozess ab und stellen diesen zugunsten umliegender Geschehnisse ein. Die Körper- und Blickbewegungen deuten jedoch darauf hin, dass nicht alle Schüler und Schülerinnen die umliegenden Unterrichtsgespräche fokussieren, sondern viele nach einiger Zeit vor dem Ausführen der Arbeitsaufträge zu resignieren scheinen. Aufgrund dieser Beobachtungen gilt eine Bezugnahme zu bereits theoretischen Erkenntnissen in zweierlei Hinsicht vorzunehmen. Zum einen gilt erneut auf die bereits mehrfach dargelegten

²¹⁵ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 67-68.

Herausforderungen hinzuweisen, die mit selbstregulativen, selektiven Aufmerksamkeitsfähigkeiten einhergehen.²¹⁶ Zum anderen ist es zwingend notwendig, einen Fokus auf die Handlungs- und Arbeitsweisen der Schüler und Schülerinnen zu legen, die im Anschluss an mündliche Instruktionen erfolgen, da sich hierin die unmittelbare Umsetzung des auditiv Erfassten und Verarbeiteten beobachten lässt.²¹⁷ Die vorliegenden Handlungs- und Arbeitsweisen scheinen darauf zu deuten, dass die Dichte des Informationsgehalts, den die Schüler und Schülerinnen in einem kurzen Zeitraum auditiv zu erfassen und zu verarbeiten hatten, zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses führt.

Hinsichtlich der vorhandenen Sprach- und Fachkompetenzen weisen die erhobenen Daten ebenfalls auf zahlreiche Schwierigkeiten im Bereich des Sprachverstehens hin, wodurch der gesamte Wissenserwerb erschwert wird. Diese Schwierigkeiten zeigen sich nicht nur in der Notwendigkeit, Arbeitsanweisungen stets mehrfach und differenziert darzulegen, sondern ebenso anhand der Rückmeldungen, Handlungs- und Arbeitsweisen der Schüler und Schülerinnen. Aufgrund der Beobachtung unterschiedlicher Unterrichtsgespräche scheinen Schwierigkeiten insbesondere im lexikalischen Bereich vorhanden zu sein. An dieser Stelle gilt erneut auf den enorm hohen Stellenwert hinzuweisen, der einer gezielten Wortschatzarbeit, einer Erweiterung des mentalen Lexikons zukommt, um das auditive Erfassen, Identifizieren und Verarbeiten sprachlicher Einheiten zu erleichtern.²¹⁸ Konkrete Feststellungen hinsichtlich produktiver Sprachkompetenzen lassen sich aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen nicht treffen, da Schüler und Schülerinnen ausschließlich im Rahmen des Mathematikunterrichts dazu aufgefordert sind, längere Phrasen eigenständig zu formulieren. Die Schwierigkeiten, die sich jedoch in Bezug auf die eigenständige Sprach- und Lautproduktion beobachten ließen, deuten auf die zwingende Notwendigkeit einer gezielten Förderung produktiver Fähigkeiten hin. Grundsätzlich lässt sich ein enormer Förderbedarf konstatieren, auf die reziproke Beziehung zwischen rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten gilt an dieser Stelle erneut zu verweisen.²¹⁹ Hinsichtlich produktiver Sprachkompetenzen wäre es äußerst aufschlussreich, die Privatgespräche der Schüler und Schülerinnen näher zu untersuchen. Vor dem Hintergrund vorliegenden Forschungsschwerpunktes war hierfür jedoch nicht ausreichend Kapazität vorhanden. Erkenntnisse in Bezug auf vorhandene Fachkompetenzen lassen sich bestenfalls im

²¹⁶ Vgl. Wessells: *Kognitive Psychologie*. S. 90.

²¹⁷ Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 33-34.

²¹⁸ Vgl. Karnath: *Kognitive Neurowissenschaften*. S. 428.

²¹⁹ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 176.

Rahmen des Mathematikunterrichts gewinnen, da sowohl im Deutsch- als auch im Englischunterricht keine Nachbereitung der Arbeitsaufträge erfolgte.²²⁰

Eine weitere Erkenntnis in Bezug auf die Sprachkompetenzen lässt sich durch ein Gespräch gewinnen, das die Lehrperson im Rahmen des Mathematikunterrichts mit mir führt. In diesem Gespräch wird betont, dass die Schüler und Schülerinnen über geringe Fachkompetenzen verfügen, da keine ausreichende Sprachkenntnis vorhanden ist, um die inhaltlichen Informationen des Lehrbuches erfolgreich zu erfassen und zu verarbeiten. Dieses Gespräch verdeutlicht die zwingende Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung, einer bewussten Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen, die ebenfalls bereits mehrfach im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit vorliegender Untersuchungsthematik hervorgehoben wurde.²²¹

7.10.3. Datenkorpus der Hauptkategorie „Rahmenbedingungen“

Eine Analyse des vorliegenden Datenkorpus ermöglicht es, unterschiedliche Erkenntnisse in Bezug auf die unterrichtlichen Rahmenbedingungen zu gewinnen, unter denen die verschiedenen Lern- und Arbeitsprozesse der Schüler und Schülerinnen stattfanden. Der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Rahmenbedingungen kommt ein enorm hoher Stellenwert zu, da diese das auditive Leistungsvermögen erheblich beeinträchtigen können. Bereits im theoretischen Teil vorliegender Arbeit konnte deutlich hervorgehoben werden, dass aufgrund der Auswirkung verschiedener Faktoren ungünstige Hörbedingungen geschaffen werden können. Mit Blick auf vorliegende Daten gilt insbesondere die bedeutsame Rolle der jeweiligen Sitzordnung hervorzuheben, da hierdurch eine Benachteiligung diverser Schüler und Schülerinnen entstehen kann. Zahlreiche Beobachtungen weisen darauf hin, dass den Lehrenden der Einfluss der jeweiligen Sitzordnung auf die Entwicklung und Entfaltung wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten nicht bewusst zu sein scheint. Insbesondere im Rahmen des Deutschunterrichts wird trotz geringer Anzahl an Schüler und Schülerinnen nicht versucht, eine räumliche Umstrukturierung zu veranlassen, um den auditiven Wahrnehmungsprozess jener Schüler und Schülerinnen aus dem hinteren Bereich der Klasse zu erleichtern. Darüber hinaus befinden sich alle Lehrenden im Rahmen der Sprach- und Wissensvermittlung stets im vorderen Bereich der Klasse. Zusätzlich finden die Unterrichtsgespräche, die von den Lehrenden zu einzelnen Schülern und Schülerinnen gesucht werden, ebenfalls vorwiegend im Bereich der vorderen Sitzreihen statt. Ein Ausgleich der differenten Hörbedingungen durch das Sprach- und Sprechverhalten lässt sich kaum

²²⁰ Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 322-323

²²¹ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 207.

beobachten. Ausschließlich im Mathematikunterricht scheint die Lehrperson auf eine äußerst klare, deutliche und verstärkte Sprachartikulation zu achten.²²²

Die vorhandene Geräuschkulisse setzt sich in allen drei Unterrichtseinheiten vorwiegend aus den unterschiedlichen akustischen Reizen zusammen, die innerhalb des Klassenraumes erzeugt wurden. Von außerhalb dringen kaum zusätzliche Geräuschquellen in den Klassenraum ein. Insbesondere das Vorbereiten der Unterrichtsmaterialien und die in Form einer Partner- und Partnerinnenarbeit auszuführenden Arbeitsaufträge gehen mit einem erhöhten Lärmpegel einher. Zusätzliche Geräuschquellen entstehen aufgrund der Unterrichtsgespräche, die durch die Lehrenden initiiert wurden. Darüber hinaus lassen sich insbesondere im Rahmen des Deutschunterrichts, der in Form von Teamteaching durchgeführt wird, durch die Privatgespräche der Lehrenden zusätzliche Geräuschquellen feststellen. Eine nähere Betrachtung der Handlungs- und Arbeitsweisen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen bestätigt die bereits aus der theoretischen Auseinandersetzung gewonnen Erkenntnisse in Bezug auf den störenden Einfluss, den ein erhöhter Lärmpegel auf aufmerksamkeits- und konzentrationsspezifische Prozesse ausübt. Da der gezielte Hin- und Zuhörprozess ohnehin bereits ein hohes Maß an kognitiven Ressourcen erfordert, erschwert das zeitgleiche Vorhandensein einer Vielzahl an unterschiedlichen Geräuschquellen nicht nur das auditive Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte, sondern auch die Anwendung differenzierter Lösungsstrategien im Ausführen der Arbeitsaufträge. Die Schüler und Schülerinnen müssen aufgrund des erhöhten Lärmpegels auch ein erhöhtes Maß an kognitiven Ressourcen einsetzen. Im Rahmen des theoretischen Teilbereichs vorliegender Arbeit wurde darüber hinaus hervorgehoben, dass Schüler und Schülerinnen häufig nicht in der Lage sind, das Entstehen unterschiedlicher Geräuschquellen zu kontrollieren, umso mehr bedarf es bewussten Handlungsschritten der Lehrenden zugunsten einer lernförderlichen Arbeitsatmosphäre. Insbesondere da nicht nur der Sprach- und Schriftspracherwerb, sondern der gesamte Wissenserwerb von der vorherrschenden Kommunikations- und Interaktionsatmosphäre abhängig ist. Innerhalb der vorliegenden Unterrichtseinheiten lassen sich keine differenzierten Handlungsschritte erkennen.²²³

7.11. Resümee der Dateninterpretation und -diskussion aller Korpora:

Vorliegende Diskussion und Interpretation der empirisch erhobenen Daten erfolgt stets unter Bezugnahme auf bereits zuvor theoretisch erarbeitete Erkenntnisse. Hierdurch lässt sich das

²²² Vgl. Behrens: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. S. 39.

²²³ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 26-27.

Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis durch das Schaffen differenzierter Zugänge untersuchen und etwaige Problemfelder explizit herauszuarbeiten.

Aus der näheren Betrachtung aller Korpora geht der enorm hohe Stellenwert hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl im Erwerb sprachlichen als auch fachlichen Wissens zweifelsfrei hervor. Insbesondere der stetige Rückgriff auf den mündlichen Sprachgebrauch als Medium der Wissensvermittlung, der aus den erhobenen Daten aller Korpora ersichtlich wird, erfordert ein erfolgreiches auditives Erfassen und Verarbeiten vielfältiger Sprachinhalte. Ungeachtet dessen lässt sich im Rahmen vorliegender Dateninterpretation und -diskussion jedoch eine enorme Diskrepanz zwischen dem theoretischen Verständnis der Untersuchungsthematik und dem Setzen entsprechender Handlungsschritte im Praxisfeld erkennen.

Erschwerende Rahmenbedingungen im Unterricht werden als primäre Ursache für ein Marginalisieren notwendiger Fördermaßnahmen zugunsten rezeptiver Sprachkompetenzen angesehen. Zusätzlich wird das Fehlen auditiver Wahrnehmungsleistungen insbesondere den mangelnden Erwerbsgelegenheiten im außerschulischen Bereich und dem Vorhandensein einer stetigen Reizüberflutung zugeschrieben. Für das enorme Erwerbspotential innerhalb schulischen Unterrichts und für die Rolle der Lehrenden als Teil des sozialen Umfeldes der Schüler und Schülerinnen scheint kaum ein Bewusstsein vorhanden zu sein. Folglich lassen sich zwar zahlreiche Erkenntnisse über mögliche Ursachen für eine fehlende Entwicklung wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten gewinnen, konkrete Fördervorschläge und das Setzen essenzieller Erwerbsimpulse finden sich jedoch kaum. Aus diesem Grund sucht vorliegende Dateninterpretation und -diskussion mit Blick auf bereits theoretisch erarbeitete Erkenntnisse aufzuzeigen, dass Kompetenzen im Bereich des auditiven Sprachverstehens einen wesentlichen Indikator erfolgreichen Wissenserwerb bilden. Folglich kommt der Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen im gesamten Bildungsbereich ein enorm hoher Stellenwert zu, da das vorherrschende bildungssprachliche Register ohnehin bereits mit erhöhten Anforderungen an das auditive Sprachverstehen einhergeht.²²⁴

Des Weiteren lässt sich mithilfe der erhobenen Daten eine Skizzierung der Unterrichtsrealität vornehmen und vorhandene Rahmenbedingungen erkennen, die den Ertrag schulischer Lern- und Arbeitsprozesse maßgeblich determinieren. Der Ertrag des jeweiligen Unterrichtsverlaufes scheint durch den Zeitpunkt der jeweiligen Unterrichtseinheit, durch die Anzahl der Schüler und Schülerinnen und die damit einhergehende Geräuschkulisse weitgehend (vor-)bestimmt zu

²²⁴ Vgl. Werner: *Die Bildungssprache im Schulbuch*. S. 326.

sein. Im Rahmen einer Gegenüberstellung der erhobenen Daten aus den leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews und jenen der Unterrichtsbeobachtungen wird ersichtlich, dass ein Vorhandensein unterschiedlicher Geräuschquellen den gesamten Lern- und Arbeitsprozess in hohem Maße beeinträchtigt. Zusätzlich erschwert die hohe Auslastung der Raumkapazität bedingt durch die Anzahl der Schüler und Schülerinnen den Wahrnehmungsprozess. Konkrete Handlungsschritte auf Seiten der Lehrenden, die erschwerenden Rahmenbedingungen entgegenwirken und dem Schaffen einer hin- und zuhörfreundlichen Arbeitsatmosphäre dienen, lassen sich im Rahmen aller Unterrichtseinheiten jedoch kaum beobachten.

Vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsthematik besonders aufschlussreich erweisen sich darüber hinaus jene Daten, die sowohl das Ziehen diverser Rückschlüsse auf rezeptive und produktive Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen ermöglichen als auch auf die Wahrnehmungskapazität der Lehrenden. Eine nähere Betrachtung der erhobenen Daten lässt jedoch nicht darauf schließen, dass alle an der empirischen Untersuchung beteiligten Lehrenden ihre Rolle als Sender und Senderinnen einer sprachlichen Äußerung und ihre eigenen Wahrnehmungsprozesse stets bewusst reflektieren. Insbesondere im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen wird ersichtlich, in welchem hohem Maße sich das Sprach- und Sprechverhalten der Lehrenden auf den Wahrnehmungsprozess der Schüler und Schülerinnen auswirkt.

Hinsichtlich der vorhandenen Sprach- und Fachkompetenzen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen lassen sich aus der Analyse aller Korpora zahlreiche Erkenntnisse gewinnen. Eine nähere Betrachtung der (Sprach-)Verhaltensstrukturen, die sich sowohl aus den Schilderungen der Experten und Expertinnen nähren als auch aus den Unterrichtsbeobachtungen, weist auf zahlreiche Schwierigkeiten hin, die mit dem erfolgreichen auditiven Erfassen und Verarbeiten mündlich vermittelter Sprachinhalte einhergehen. Insbesondere im Rahmen der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews wird die Notwendigkeit einer mehrmaligen und differenzierten Darlegung der Unterrichtsinhalte ausdrücklich hervorgehoben. Das Konstatieren vielfältiger Schwierigkeiten beschränkt sich jedoch nicht ausschließlich auf den rezeptiven Kompetenzbereich, zahlreiche Daten weisen ebenfalls auf das Fehlen grundlegender produktiver Sprachkompetenzen hin. Mit der Kenntnis, dass die Entwicklung produktiver Sprachkompetenzen wesentlich an die Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten gebunden ist, scheint es nicht verwunderlich zu sein, dass sich ein Fehlen sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in beiden Kompetenzbereichen feststellen lässt.²²⁵

²²⁵ Vgl. Calvin; Ojemann: *Einsicht ins Gehirn*. S. 228-229.

Ein Einbeziehen bereits theoretisch erarbeiteter Erkenntnisse ermöglicht in vorliegender Dateninterpretation und -diskussion das Rückschließen skizzierter (Sprach-)Verhaltensstrukturen auf das Vorhandensein zahlreicher Problemfelder innerhalb schulischen Unterrichts. Diese erfordern das Setzen gezielter Handlungsschritte auf Seiten der Lehrenden, um letztlich eine Sicherung auditiver Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu gewährleisten.²²⁶ Aus den erhobenen Daten der Unterrichtsbeobachtungen geht in diesem Zusammenhang zwar vereinzelt das Bemühen hervor, den auditiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozess zu erleichtern, eine Integration spezifischer Fördermaßnahmen findet jedoch kaum statt. Zusätzlich erschwert sowohl die Intensität und Dauer der jeweiligen Unterrichtsaktivitäten als auch die fehlende Vor- und Nachbereitung den Lern- und Arbeitsprozess der Schüler und Schülerinnen. Folglich sucht vorliegende Dateninterpretation und -diskussion unter Bezugnahme auf bereits erarbeitete theoretische Erkenntnisse aufzuzeigen, dass einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses zwingend entgegenzuwirken ist, um einen erfolgreichen auditiven Wissenserwerb zu gewährleisten.²²⁷ Darüber hinaus hebt die Betrachtung der erhobenen Daten aller Korpora die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung hervor, einer bewussten Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen in allen Bereichen schulischen Unterrichts. Die Untersuchung vorhandener Diskrepanzverhältnisse zwischen einem theoretischen Verständnis der Untersuchungsthematik und dem Setzen entsprechender Handlungsschritte im Praxisfeld sowie das Herausarbeiten konkreter Problemfelder, die einer erfolgreichen Entwicklung wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten entgegenwirken, dienen letztlich als Grundlage für die anschließende Konzeption spezifischer Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen.

8. Die Konzeption spezifischer Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen

Vorliegende Darlegung unterschiedlicher Fördermaßnahmen zugunsten der Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen orientiert sich sowohl an den Erkenntnissen, die aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Untersuchungsthematik gewonnen wurden als auch an den erhobenen Daten, die aus der empirischen Untersuchung hervorgegangen sind. In diesem Zusammenhang gilt darauf zu verweisen, dass es sich um die Skizzierung möglicher (Förder-)Maßnahmen handelt, die individuell adaptiert und erweitert werden können.

²²⁶ Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 321-322.

²²⁷ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 13-14.

Aufgrund einer dauerhaften Überlagerung akustischer Impulse ist das auditive Wahrnehmungssystem der Schüler und Schülerinnen gefordert, eine Vielzahl an unterschiedlichen Reizen zeitgleich zu verarbeiten. Ungeachtet der zunehmenden Etablierung neuer Medien, handlungsorientierter Unterrichtsmethoden und differenzierter Arbeitsmaterialien bildet der mündliche Sprachgebrauch nach wie vor die Grundlage unterrichtlicher Interaktion, Instruktion und Vermittlung von Sprach- und Fachinhalten. Das Vorhandensein auditiver Wahrnehmungsleistungen determiniert folglich in hohem Maße den Sprach- und Wissenserwerb. In diesem Zusammenhang gilt jedoch hervorzuheben, dass nicht nur dem Wahrnehmungssystem der Schüler und Schülerinnen ein hoher Stellenwert zukommt, sondern ebenso jenem der Lehrenden, da diese ihr Sprach- und Sprechverhalten sowie auch die gesamte Unterrichtsgestaltung in Rückkoppelung an die Reaktionen der Schüler und Schülerinnen abstimmen, adaptieren und modifizieren müssen. In diesem Zusammenhang gilt auf die bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung dargelegten Aspekte des Sprach- und Sprechverhaltens zu verweisen, da sich sowohl verbale als auch nonverbale und paraverbale Aspekte förderlich auf aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifische Prozesse auswirken können. Mit der Kenntnis, dass sprachliche Kommunikation und Interaktion die Grundlage unterrichtlichen Geschehens bilden, ist es äußerst wichtig, Sprach- und Wahrnehmungsprozesse als aktive Handlungsprozesse zu begreifen. Zwar besteht keinerlei Zweifel an der enormen Relevanz auditiver Wahrnehmungsleistungen in Bezug auf sprach- und wissenserwerbsspezifische Prozesse, dennoch scheint die Integration spezifischer Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen im Unterricht nach wie vor marginalisiert zu werden. Das Vorhandensein aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifischer Fähigkeiten scheint als „Bringschuld“ der Schüler und Schülerinnen und nicht als pädagogisches Handlungsfeld begriffen zu werden. Unterrichtskonzeptionen, die eine bewusste Förderung, eine Verfeinerung auditiver Wahrnehmungsleistungen fokussieren, bilden nicht nur einen wesentlichen Teil des Bildungsauftrages, dem sich die Institution Schule verpflichtet, sondern kommen ebenso der Qualität sozialer Beziehungen, der gesamten zwischenmenschlichen Kommunikation und Interaktion zugute.²²⁸ Zusätzlich gilt auf die dringende Notwendigkeit einer bewussten Verknüpfung zwischen Sprach- und Fachlernen hinzuweisen, eine Integration spracherwerbs- und folglich auch wahrnehmungsspezifischer Fördermaßnahmen muss in allen Unterrichtsfächern erfolgen, da sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen sowohl im

²²⁸ Vgl. ebd. S. 8-10.

mündlichen als auch im schriftsprachlichen Bereich den Ertrag aller Unterrichtsfächer determinieren.²²⁹

Die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses erschwert die Selektion und Organisation des akustischen Sprachmaterials, weshalb es Fördermaßnahmen bedarf, die Schüler und Schülerinnen befähigen, eine Hin- und Zuhörintention zu bilden, Vorwissen zu aktivieren und ein Selektionskriterium zu definieren, um ihre auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische, für den Sprach- und Wissenserwerb relevante Informationen zu richten. Spezifische akustische Reize aus allen, zur Verfügung stehenden Schallquellen erfolgreich herauszufiltern, geht darüber hinaus mit der Fähigkeit einher, die bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten zu erkennen und anschließend zu überprüfen, ob die selektierten Informationen vollständig erfasst wurden. Der Aspekt der Organisation bezieht sich wiederum auf das Gliedern des gesprochenen Sprachkontinuums, auf das Identifizieren einzelner Wörter und Phrasen und auf die anschließende Bedeutungszuweisung. Ist es den Schülern und Schülerinnen nicht möglich, akustisch vermitteltes Sprachmaterial zu organisieren, Wörter und Sinneinheiten erfolgreich zu erfassen, Informationen zu strukturieren und zu kategorisieren, die Vollständigkeit der Information festzustellen, Verständnislücken zu ergänzen und letztlich ihr Hin- und Zuhörverhalten an die Komplexität der Wahrnehmungssituation anzupassen, besteht die Gefahr, Sprach- und Wissensinhalte fehlerhaft zu interpretieren und zu speichern.²³⁰ Folglich gilt auf Seiten der Lehrenden darauf zu achten, in allen Unterrichtsfächern ausreichend Handlungsräume zu eröffnen, die Schülern und Schülerinnen ermöglichen, ihr eigenes Hin- und Zuhörverhalten zu beobachten und systematisch zu evaluieren. Zusätzlich erleichtert die Offenlegung konkreter Lehr- und Lernziele einen selbstregulativen Umgang mit auditiven Wahrnehmungsleistungen. Des Weiteren bedarf es einer expliziten Vermittlung vielfältiger Hin- und Zuhörstrategien und dem Schaffen zahlreicher Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Interaktionspartnern und -partnerinnen.²³¹ In Bezug auf die Unterrichtskonzeption ist es äußerst wichtig, ausreichend Phasen der auditiven Entlastung zu integrieren, um den Sprach- und Wissenserwerb nicht durch eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses zu gefährden. Die Vermittlung von Lernstrategien zugunsten der Verknüpfung neuer Informationen mit bereits vorhandenen Wissensbeständen erleichtert das auditive Erfassen, Verarbeiten und Speichern mündlich vermittelter Sprach- und

²²⁹ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 207.

²³⁰ Vgl. Imhof, Margarete: Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010. S. 20-24.

²³¹ Vgl. ebd. S. 26-27.

Fachinhalten. Das Eröffnen vielfältiger Kommunikationsräume ermöglicht eine Sensibilisierung des eigenen Hin- und Zuhörverhaltens und der damit einhergehenden Auswirkung auf den Gesprächsverlauf, wodurch es den Schülern und Schülerinnen möglich ist, ebenso die interaktive, motivationale Komponente auditiver Wahrnehmungsprozesse zu erkennen. Zusätzlich befähigt eine bewusst initiierte Reflexion des eigenen Hin- und Zuhörverhaltens die Schüler und Schülerinnen dazu, zwischen den sprachlich getätigten Äußerungen und den eigenen Interpretationen, Schlussfolgerungen und repräsentativen Ergänzungen zu differenzieren und gezieltes Hin- und Zuhören als einen mehrdimensionalen Prozess zu begreifen.²³²

Auf Seiten der Lehrenden gilt es ein Bewusstsein dafür schaffen, dass der gezielten Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen ein wesentlicher Stellenwert im Erwerb der Laut- und Schriftsprache, folglich im gesamten Spracherwerb zukommt. Das Wahrnehmen der spezifischen Förderbedürfnisse und das anschließende Integrieren gezielter Fördermaßnahmen muss als zentrales pädagogisches Handlungsfeld angesehen werden. Die Konzeption spezifischer Fördermaßnahmen setzt sich folglich sowohl aus diagnostischen Verfahren als auch aus dem Entwickeln und Integrieren spezifischer Handlungsschritte zusammen. In diesem Zusammenhang ist es äußerst wichtig, ebenso das Umfeld, die Lebenskontexte und sozialen Bezüge der Schüler und Schülerinnen in all ihren Dimensionen zu berücksichtigen. Des Weiteren gilt es Fördermaßnahmen stets zu überprüfen, zu evaluieren und zu modifizieren. Letztlich fußt eine erfolgreiche Förderung auditiver Wahrnehmungsleistungen jedoch nicht nur auf der didaktisch-methodischen Unterrichtsarbeit, sondern ebenso auf einer stetigen Fortbildung der Lehrenden, auf einer Aufklärung der Öffentlichkeit und auf der bewussten Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld.²³³

8.1. Gekonntes Hören – ein pädagogischer Aufgabenbereich der Institution Schule

Der Unterricht lässt sich als ein themenzentriertes soziales Ereignis charakterisieren, das in der Regel von Lehrenden mit Kommunikationsangeboten an Schüler und Schülerinnen eröffnet wird. Insbesondere der Unterrichtseinstieg, unabhängig der dafür herangezogenen Unterrichtsangebote, richtet sich zunächst an mehrere, meistens an alle Schüler und Schülerinnen. Folglich findet keine Differenzierung nach individuellen Lern- und Wahrnehmungsvoraussetzungen statt, da diese auch kommunikationsökonomisch kaum möglich wäre. Ein zunächst unscheinbares Missverstehen kann in dieser Phase des Unterrichts jedoch bereits dazu führen, dass Schüler und Schülerinnen ihre auditiven

²³² Vgl. Imhof: *Zuhören und Instruktion*. S. 91-95.

²³³ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 126-127.

Aufmerksamkeitsressourcen auf anderweitige Reizimpulse fokussieren und es ihnen nicht mehr möglich wird, eine kognitive Verknüpfung zu den Unterrichtsinhalten herzustellen. Auditive aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifische Fähigkeiten stellen Schlüsselkompetenzen innerhalb schulischen Unterrichts dar, da es ausschließlich mithilfe dieser Fähigkeiten möglich wird, eigenständig in den unterrichtlichen Lern- und Arbeitsprozess zurückzufinden.²³⁴

In Bezug auf das Konzipieren und Erteilen unterschiedlicher Höraufträge gilt darauf zu achten, die Aktivitäten vor, während und nach dem Hörprozess systematisch anzuleiten, um den auditiven Verstehensprozess bestmöglich begleiten und unterstützen zu können. Zusätzlich erscheint es notwendig unterschiedliche Möglichkeiten der Progression zu integrieren und den Leistungsanspruch schrittweise zu steigern. Ebenso wichtig ist eine bewusste Binnendifferenzierung, ein Berücksichtigen unterschiedlicher Sprachniveaus. Dies kann beispielsweise durch die Menge an Äußerungen, an Schlüsselwörtern oder auch durch eine bewusste Variation der Vorinformationen ohne einen besonders hohen Zeitaufwand bereits realisiert werden. Weiters ist der Blick für das Förderpotential zu schärfen, das sich bereits hinter dem Erteilen verschiedener Arbeitsaufträge und Instruktionen verbirgt. Arbeitsaufträge setzen nicht nur wichtige Impulse für die Lern- und Arbeitsprozesse der Schüler und Schülerinnen, sondern erfordern auch das unmittelbare Umsetzen des auditiv Erfassten und Verarbeiteten in konkrete Handlungen. Auf Seiten der Lehrenden gilt gezielt auf eine klare und transparente Aufbereitung der Arbeitsaufträge zu achten, auf ein Präzisieren der einzelnen Arbeitsschritte. In diesem Zusammenhang äußerst ertragreich wäre beispielsweise das eigenständige Nachformulieren unterschiedlicher Arbeitsanweisungen durch Schüler und Schülerinnen, da hierdurch nicht nur eine Überprüfung des auditiven Sprachverstehens erfolgt, sondern auch eine produktive Sprachübung. Eine Handlungsmaßnahme, die jedoch in Form einer Gemeinschaftsaktivität realisiert werden sollte, in der Schüler und Schülerinnen einander sprachlich ergänzen, da das Produzieren sprachlicher Äußerungen je nach Sprachstand mit unterschiedlichen Schwierigkeiten einhergeht. Des Weiteren äußerst sinnvoll wäre ein systematisches Aufbauen und Festigen wiederkehrender Arbeitsaufträge, das Erstellen sogenannter „Sicherheitsinseln“, da hierdurch die Verarbeitungskapazität der Schüler und Schülerinnen entlastet wird.²³⁵

Zusätzlich lassen sich zahlreiche Möglichkeiten einer bewussten Sensibilisierung für den Hörprozess, für die unterschiedlichen Arten des Hörens realisieren. In diesem Zusammenhang erweisen sich beispielsweise Diskriminationsübungen, Übungen, die das Heraushören des

²³⁴ Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 320-323.

²³⁵ Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 24-34.

Wortanfanges, der Wortgrenze und der Wortbetonung erfordern, sowie Intonationsübungen zur Förderung und Schärfung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten als äußerst förderlich. Maßnahmen, die sich äußerst förderlich auf den Hörprozess auswirken, hinsichtlich ihrer Integration in den Unterricht jedoch mit einem zusätzlichen Zeitaufwand verbunden sind, weshalb diese ebenso in das familiäre Umfeld ausgelagert werden könnten. Die erste Aktivität käme einer Schulung des sogenannten „Entfernungshörens“ zugute. Hierfür wäre es wichtig, bewusst ein Setting zu schaffen, in dem Schüler und Schülerinnen nicht nur dazu aufgefordert sind, akustische Reizimpulse aus der Entfernung wahrzunehmen, sondern diese ebenso ohne mimisch-gestischer Unterstützung zu verarbeiten. Der selektive Hörprozess ließe sich beispielsweise durch Aktivitäten schulen, in denen Schüler und Schülerinnen einen spezifischen Reizimpuls in einer erhöhten, bewusst herbeigeführten Geräuschkulisse wiederentdecken und herausfiltern müssen. Ebenso könnte mit dem Differenzieren unterschiedlicher Stimmfarben gearbeitet werden oder dem Identifizieren eines spezifischen Lautes am Anfang und am Ende eines Wortes innerhalb einer Lautkette. Anzuführen wäre auch eine Möglichkeit, die der bewussten Schulung des Richtungshören dient und ebenso Lehrende für das Vorhandensein jener verschiedenen „Standorte“ im Klassenraum sensibilisiert, die ungünstige Hörbedingungen schaffen, da sie im Schallschatten liegen. Hierfür wäre das Heranziehen einer beweglichen Geräuschquelle erforderlich, die Schüler und Schülerinnen müssten anschließend mit geschlossenen Augen versuchen, auf die auditiv erfasste Annäherung der Geräuschquelle mithilfe eines Handzeichnens hinzuweisen. Ebenso als äußerst sinnvoll erweisen sich Übungen zur Schulung der Hör-Gedächtnis-Spanne, beispielsweise in Form des äußerst bekannten Musterspiels „Kofferpacken“, um das Verknüpfen auditiver und kognitiver Strategien bewusst zu fördern. Im Falle einer begrenzten Hör-Gedächtnis-Spanne ist es wichtig, Fördermaßnahmen zu integrieren, die entweder auf eine Erweiterung der Hör-Gedächtnis-Spanne abzielen oder auf die selbstständige Aneignung kompensatorischer Strategien. Lehrpersonen könnten hierfür vielfältige Handlungsaufträge erteilen, die sowohl mit als auch ohne einer zusätzlichen, beispielsweise einer visuellen Unterstützung erfolgen und die Schüler und Schülerinnen dazu auffordern, eigenständig Möglichkeiten zu entdecken, um die mündlich vermittelten Inhalte im Gedächtnis zu verankern. Strategien, die vor allem in jenen Situationen hilfreich sind, in denen gezielte auditive Wahrnehmungsprozesse durch eine Aufbruchsstimmung oder ähnlichen Unruhen überschattet werden.²³⁶

²³⁶ Vgl. Wiedemann, Marianne: *Probleme beim Hörverstehen und Folgen für den Schriftspracherwerb. Sprachförderung mit allen Sinnen*. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. 2000. S. 144-145.

Das Schulen auditiver Wahrnehmungsleistungen dient insbesondere der aktiven, autonomen Steuerung individuell vorhandener Aufmerksamkeitsressourcen. Gekonntes Hören ermöglicht eine Überwachung der akustischen Geräuschkulisse bis zu dem Zeitpunkt, an dem das auditive Erfassen eines spezifischen akustischen Impulses dazu führt, von einer Hör- zu einer Hin- und Zuhörhaltung zu wechseln. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine reaktive, sondern um eine äußerst aktive Handlung, die einem bewusst initiierten Erwerbsprozess benötigt. Darüber hinaus müssen Lehrende in der Lage sein, die auditiven Aufmerksamkeitsressourcen und die Hin- und Zuhörintention der Schüler und Schülerinnen im richtigen Zeitpunkt zu mobilisieren. Äußerst sinnvoll wäre folglich das Setzen differenzierter Handlungsschritte, die dem bewussten Einstimmen auf den Hin- und Zuhörprozess dienen. Eine nähere Erläuterung dieser Handlungsschritte und ihrer nutzbringenden Funktion erfolgt jedoch in den darauffolgenden Teilbereichen. Das Bestreben, die auditiven Aufmerksamkeitsressourcen der Schüler und Schülerinnen zu mobilisieren und den Hin- und Zuhörprozess bewusst einzuleiten, lässt sich mithilfe spezifischer Signalreize erleichtern. Darüber hinaus kommt dies dem Prozess der auditiven Orientierung zugute, der beispielsweise im Falle eines verspäteten Eintreffens in den Klassenraum entscheidend ist, um sich in das Unterrichtsgeschehen einzufinden. Nicht selten werden die Arbeitsaufträge aufgrund fehlender auditiver Erfassung und Verarbeitung der Sprachinhalte unzureichend erfüllt, Abgabetermine nicht eingehalten, Eltern nicht informiert oder Stundenplanänderungen nicht realisiert.²³⁷

Eine bewusste Sensibilisierung und Stimulierung des Hörprozesses kann beispielsweise mithilfe kultureller Hörräume erfolgen. Zwar handelt es sich hierbei um Aktivitäten, die sich schwer in den Unterrichtsalltag integrieren lassen, jedoch in Form unterrichtsbezogener Projekte durchaus realisierbar wären. Konzertbesuche, Theateraufführungen oder die Auseinandersetzung mit medialen Ausdrucksformen würden nicht nur differenzierte Zugänge zu Unterrichtsinhalten schaffen, sondern auch der bewussten Förderung auditiver Wahrnehmungsprozesse zugutekommen. Die Vor- und Nachbereitung solcher Projekte ließe sich ebenso auf eine Auseinandersetzung mit Hörprozessen ausrichten. Durch eine bewusst initiierte ästhetische Gestaltung der Hörereignisse wird ihnen eine erhöhte Bedeutung zugewiesen, weshalb eine gezielte Beschäftigung mit den unterschiedlichen Ausdrucksformen der Künste oder ein werkstattorientiertes Arbeiten in „ästhetischen Projekten“ dazu führt, das Bewusstsein für das eigene auditive Wahrnehmungssystem zu schärfen. Zusätzlich zu den kulturellen Hörräumen existieren ebenso soziale Hörräume, die insbesondere in Bezug auf ihre kommunikative Komponente hervorzuheben sind. Eine bewusste Auseinandersetzung mit der

²³⁷ Vgl. Kahlert: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. S. 328-329.

Kommunikationskultur, der Interaktionsstruktur innerhalb unterrichtlichen Rahmens kommt ebenfalls der bewussten Schulung auditiver Wahrnehmungsprozesse zugute. Insbesondere wäre das Einnehmen einer Beobachtungsrolle auf Seiten der Schüler und Schülerinnen äußerst förderlich, um die eigenen Wahrnehmungsprozesse und die unterschiedlichen Wirkungen von Sprache zu erkennen und zu reflektieren. Lehrende könnten beispielsweise im Rahmen von Partner- und Partnerinnenarbeiten darauf achten, einer dritten Person die Rolle einer Beobachtungsinstanz zuzuweisen. Zusätzlich könnten spezifische Hörereignisse, eine spezifische Höratmosphäre durch das bewusste Integrieren äußerer Rahmenbedingungen und raumakustischer Aspekte geschaffen werden. Eine Sensibilisierung des Hörprozesses erfolgt ebenso durch eine gezielte Auseinandersetzung mit lernförderlichen oder -erschwerenden Hörbedingungen.²³⁸

8.2. Die Skizzierung konkreter Maßnahmen zugunsten eines erfolgreichen Hin- und Zuhörprozesses

Der erfolgreiche Erwerb auditiver Wahrnehmungsleistungen wird nicht nur durch die Förderung selbstregulativer Fähigkeiten und Fertigkeiten begünstigt, sondern ebenso durch eine bewusste Auseinandersetzung mit der akustischen Geräuschkulisse, in der sich schulische Lern- und Arbeitsprozesse entfalten. Äußerst effektiv wäre beispielsweise eine bewusste Umstrukturierung der Sitzordnung und ein anschließendes Austauschen über die veränderten Hörbedingungen, da die Wahrnehmung der Akustik je nach Positionierung im Klassenraum variiert. Eine veränderte Sitzordnung käme insbesondere jenen Schülern und Schülerinnen zugute, deren Sitzplatz sich im hinteren Bereich der Klasse befindet, da unterschiedliche Wahrnehmungsbedingungen in den Phasen, in denen sich das auditive Wahrnehmungssystem auszubilden beginnt, einen erhöhten Einfluss auf das auditive Erfassen und Verarbeiten sprachlicher Inhalte ausübt. Ungünstige Hörbedingungen erschweren nicht nur in frühen Entwicklungsjahren das auditive Sprachverstehen, sondern ebenso für Schüler und Schülerinnen, die sich im (Zweit-)Spracherwerb befinden. Eine Umstrukturierung der Sitzordnung ermöglicht nicht nur eine Sensibilisierung für erschwerende Bedingungen des eigenen Hin- und Zuhörprozesses, sondern ebenso für den negativen Einfluss auf den Hin- und Zuhörprozess der Mitschüler und Mitschülerinnen., der durch das Erzeugen zusätzlicher Geräuschquellen, beispielsweise bedingt durch Privatgespräche, ausgeübt werden kann. Basiert die Unterrichtskonzeption und -umsetzung auf dem Teamteaching als Lehrform, so könnten Lehrende die zusätzliche Kapazität bewusst nutzen, um die Wahrnehmungsbedingungen, denen

²³⁸ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 96-97.

die Sprach- und Wissensvermittlung zugrunde liegt, zeitweise aus dem hinteren Bereich des Klassenraums zu beobachten. Eine weitreichende Untersuchung des Mediziners DR. PETER LERCHER, der sich unter anderem auf das Forschungsgebiet „Lärm-Vibrations-Luft-Gesundheit“ spezialisierte, konnte aufzeigen, dass bereits ein Lärmpegel von fünfundfünfzig bis fünfundsechzig Dezibel zu erhöhtem Blutdruck und zu einem Ansteigen von Stresshormonen führt, die mit enormen Konzentrations- und Wahrnehmungsbeeinträchtigungen einhergehen und die Entfaltung rezeptiver Fähigkeiten von Schüler und Schülerinnen erschwert.²³⁹ Zusätzlich zu raumakustischen Rahmenbedingungen beeinflusst das Verhalten aller am Unterricht Beteiligten die auditiven Wahrnehmungsbedingungen, weshalb die Reflexion und der bewusste Austausch über individuelle Wahrnehmungsempfindungen das Bewusstsein für die eigenen Handlungs- und Verhaltensweisen schärft. Darüber hinaus kommt das Etablieren unterschiedlicher Interaktionsformen und Kommunikationsmodelle einer Sensibilisierung für auditive Wahrnehmungsbedingungen und für das eigene Hin- und Zuhörverhalten zugute. Schüler und Schülerinnen, die beispielsweise im Rahmen einer Präsentation für einen bestimmten Zeitraum die Rolle der Lehrenden einnehmen und Unterrichtsinhalte mündlich vermitteln, nehmen differente „Störquellen“ sowohl in Bezug auf rezeptive als auch produktive Sprachprozesse wahr. Darüber hinaus wäre eine Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungsbedingungen innerhalb eines solchen Rollentausches ebenso für Lehrende ertragreich. Hierdurch würde sich eine neue Perspektive auf Herausforderungen eröffnen, denen Schüler und Schülerinnen im unterrichtlichen Sprach- und Fachwissenserwerb basierend auf dem auditiven Wahrnehmungskanal begegnen. In diesem Zusammenhang ist es jedoch äußerst wichtig, eine bewusste Thematisierung der Wahrnehmungserfahrungen zu initiieren, um die Reflexion über eigene Handlungs- und Verhaltensweisen anzuregen. Insbesondere für Lehrende wäre ein solcher Handlungsschritt sinnvoll, um das Bewusstsein für ihre Vorbildfunktion zu schärfen und ihr Sprach- und Sprechverhalten an die unterrichtlichen Wahrnehmungsbedingungen anzupassen. Eine hin- und zuhörfreundliche Lehr- und Lernatmosphäre bedarf einer bewussten Reduzierung akustischer Störquellen und keiner Übertönung dieser.²⁴⁰

Der gezielte Hin- und Zuhörprozess ließe sich beispielsweise durch die bewusste Auseinandersetzung mit auditiven Medien fördern. In diesem Zusammenhang gilt es Schüler und Schülerinnen jedoch nicht dahingehend zu instruieren, sprachliche Impulse zu erfassen, sondern zu versuchen, sprachunabhängige akustische Reize zu fokussieren. In einem weiteren,

²³⁹ Vgl. Chibici: *Auf Wiederhören*. S. 98-99.

²⁴⁰ Vgl. Leitner: *Hört! Hört!. Wege der Zuhörförderung*. S. 238-239.

äußerst effektiven Handlungsschritt zugunsten der Sensibilisierung für den eigenen Hin- und Zuhörprozess, der darüber hinaus einer Reduzierung der akustischen Störquellen dient, könnten Schüler und Schülerinnen dazu aufgefordert werden, in bewusstem Stillschweigen für dreißig, vierzig Sekunden zu verharren. Hierdurch erfolgt ein gezieltes Einstimmen auf den auditiven Wahrnehmungsprozess, auf das unterrichtliche Geschehen. Schüler und Schülerinnen könnten bereits zu Unterrichtsbeginn oder beispielsweise vor Aktivitäten, in denen insbesondere der auditive Wahrnehmungskanal beansprucht wird, dazu angehalten werden, ihre Augen zu schließen und ihre auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf auditiv erfassbare, sprachunabhängige Reize zu richten. Zahlreiche, zuvor eventuell noch nie bewusst wahrgenommene Reizimpulse können hierdurch erfasst und verarbeitet werden. Insbesondere leise, ohnehin bereits schwer aus dem Reizstrom herausfilterbare Impulse können verstärkt fokussiert werden, wodurch eine bewusste Aktivierung des auditiven Wahrnehmungsapparates erfolgt. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass häufig ein fließender Übergang der einzelnen Unterrichtsfächer erfolgt, gilt umso mehr auf die Notwendigkeit hinzuweisen, gezielte, auditive Einstimmungsphasen in den Unterricht zu integrieren.²⁴¹

Ein weiterer Handlungsschritt zugunsten einer hin- und zuhörfreundlichen Lern- und Arbeitsatmosphäre bezieht sich das Einhalten bestimmter Qualitätskriterien des mündlichen Sprachgebrauchs. Kriterien, die nicht nur einem gezielten Hin- und Zuhörprozess zugutekommen, sondern ebenso die Basis für erfolgreiche Kommunikation und Interaktion schaffen und den auditiven Sprachverstehensprozess erleichtern, insbesondere für Schüler und Schülerinnen, die sich in einem (Zweit-)Spracherwerb befinden. Auf Seiten der Lehrenden gilt auf eine sorgfältige Artikulation, auf eine klare Aussprache, Betonung und Prosodie zu achten, um den Erwerb und die Erweiterung des Lautvokabulars zu unterstützen. Zusätzlich erweist es sich als äußerst förderlich, gezielte Sprechpausen nach jedem Sinnschritt einzuhalten, um auditiven Verarbeitungs- und Verstehensprozessen ausreichend Raum und Zeit zu verschaffen. Gezieltes Nachfragen im Anschluss an vollendete Sinnschritte ermöglicht das frühzeitige Ausfindigmachen und Schließen etwaiger Verständnislücken. Weitere Kriterien beziehen sich auf das Sprechtempo und die jeweilige Syntax, die im mündlichen Sprachgebrauch angewendet wird. Diese gilt es an den Leistungs- und Sprachstand der Schüler und Schülerinnen anzupassen. Begriffe, die bewusst an den Anfang oder an das Ende einer sprachlichen Äußerung gesetzt werden, lassen sich schneller mithilfe des auditiven Wahrnehmungssystems erfassen. Ein systematisches Wiederholen zentraler Begriffe, ein Erstellen sogenannter „Sicherheitsinseln“ erleichtert nicht nur das Integrieren in bereits vorhandene kognitive

²⁴¹ Vgl. ebd. S. 240-241.

Strukturen, sondern entlastet die vorhandene Arbeits- und Aufmerksamkeitskapazität. Das Bewusstsein für die eigenen Sprach- und Sprechverhalten zu schärfen, stellt eine wesentliche Maßnahme dar, um auditive Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse bestmöglich zu unterstützen. Auf Seiten der Lehrenden gilt folglich darauf zu achten, ein Sprachmodell im Unterricht zu etablieren, dass an die jeweiligen Erwerbsstufen der Schüler und Schülerinnen angepasst ist, insbesondere da der Erwerb der Bildungssprache letzten Endes auf dem mündlichen Sprachgebrauch basiert. Eine Tonaufnahme des eigenen Sprachgebrauchs könnte in diesem Zusammenhang äußerst erkenntnisreich sein.²⁴²

Eine Sensibilisierung und Schulung hin- und zuhørspezifischer Wahrnehmungsprozesse lässt sich ebenso unabhängig der jeweilig erreichten Sprachkenntnis realisieren. Hierbei handelt es sich um eine bewusste Beschäftigung mit Klängen, Umweltgeräuschen und ähnlichen akustischen Impulsen, mit Schallfrequenzen oder Lautstärken. Darüber hinaus stellt das Integrieren unterschiedlicher Hörrätsel in den Unterricht eine äußerst ertragreiche Maßnahme zur Schärfung auditiver Wahrnehmungsprozesse dar. Ein konkretes Hörrätsel könnte beispielsweise auf einen unterrichtlichen Handlungsablauf und die ihn begleitenden akustischen Reize ausgerichtet sein. Schüler und Schülerinnen wären in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert, beispielsweise im Rahmen einer Präsentationsvorbereitung, die unterschiedlichen Reize differenziert zu erfassen und anschließend in der richtigen Reihenfolge zu rekonstruieren. Der Rekonstruktionsprozess des akustischen Ablaufes wäre in Form einer gemeinschaftlichen Aktivität zu realisieren, in der die Schüler und Schülerinnen einander sprachlich ergänzen, insbesondere da die auditiv erfassten Reize je nach Sitzplatz variieren können. Des Weiteren geht die Vorbereitungszeit unterrichtlicher Aktivitäten ohnehin häufig mit einer vielfältigen, erhöhten Geräuschkulisse einher. Diese bewusst zu nutzen, könnte die Schüler und Schülerinnen darüber hinaus in den Hin- und Zuhörprozess einstimmen. Ein weiterer, jedoch bewusst zu initiiender Förderschritt, könnte durch das bewusste Schaffen erschwerender Hörbedingungen erfolgen. Schüler und Schülerinnen wären in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert, mündlich vermittelte Instruktionen erfolgreich zu erfassen und zu verarbeiten, die von einer im Hintergrund wahrnehmbaren Geräuschkulisse begleitet werden. Im Anschluss gilt das auditiv Erfasste und Verarbeitete eigenständig nach zu formulieren. Da diese Aktivität bereits geschulte auditive Wahrnehmungsleistungen voraussetzt, ist es äußerst wichtig, die mündliche Instruktion ein zweites Mal, ohne einer bewusst herbeigeführten Geräuschkulisse im Hintergrund zu wiederholen. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass es sich hierbei keineswegs um Maßnahmen handelt,

²⁴² Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 20-21.

die den Unterrichtsalltag konstant begleiten sollen, da dies ansonsten zu einer stetigen Überlastung des Arbeitsgedächtnisses führt. Vielmehr gilt es diese Maßnahmen als Anreiz einer bewusst integrierten Förderung und Sensibilisierung des auditiven Wahrnehmungssystems zu begreifen. Darüber hinaus könnten Höraufträge in den außerschulischen Bereich ausgelagert werden und beispielsweise in Form von „Hörspaziergängen“ realisiert werden, die anschließend den Gegenstand unterrichtlicher Diskussion bilden. Schüler und Schülerinnen könnten verschiedene akustische Impulse aufzeichnen, die von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen anschließend erkannt werden müssen. Mithilfe diverser Schwerpunktsetzungen könnten die aufzuzeichnenden Impulse an den jeweiligen Fachinhalt angepasst werden, beispielsweise akustische Reize, die der Wagen einer Müllabfuhr erzeugt, können als Überleitung zu umweltbezogenen Unterrichtsinhalten fungieren.²⁴³

Abschließend ist auf die Notwendigkeit hinzuweisen, ein umfangreiches Verständnis für wesentliche Komponenten erfolgreicher Hin- und Zuhörprozesse zu entwickeln. Mit der Kenntnis, dass gezieltes Hin- und Zuhören eine aktive, intentional und motivational geleitete Handlung darstellt, gilt auf Seiten der Lehrenden bewusst auf eine facettenreiche, differenzierte Aufbereitung der Unterrichtsinhalte zu achten. Mithilfe der Etablierung vielfältiger Lehr- und Lernformen und dem Herstellen einer Verbindung zwischen Fachinhalten und individuellen Erfahrungsbereichen lässt sich die Bereitschaft steigern, eine gezielte Hin- und Zuhörhaltung einzunehmen. Ist es Schülern und Schülerinnen möglich, die Relevanz einer Unterrichtsthematik zu erkennen und einen emotionalen Bezug herzustellen, erhöht sich das Interesse und die Motivation, Sprachinhalte erfassen und sich mit den Aspekten des Unterrichtsinhaltes gezielt auseinandersetzen zu wollen. Darüber hinaus führt das Integrieren progressiver Lern- und Leistungsetappen dazu, dass Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, wahrnehmungsspezifische Strategien systematisch zu erwerben und sich dem Lern- und Arbeitsprozess nicht aufgrund zu hoher Anforderungen und der damit einhergehenden Überlastung des Arbeitsgedächtnisses zu verschließen.²⁴⁴

8.3.Die Skizzierung konkreter Maßnahmen zur Förderung des auditiven Sprachverstehens

Spracherwerbsspezifische Prozesse bedürfen einer Vielzahl unterschiedlicher Kommunikations- und Interaktionssituationen, da sich hierin die Art und Weise offenbart, in der Individuen ihre Bedeutungskonzepte symbolisch darstellen und sprachlich repräsentieren. Der Unterricht schafft einen spezifischen sozialen Rahmen, in dem sich zahlreiche interaktive

²⁴³ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 133-137.

²⁴⁴ Vgl. Imhof: Zuhören lernen und lehren. S. 26-27.

und kommunikative Prozesse entfalten, denen stets differente Sprachdynamiken zugrunde liegen.

Auf Seiten der Lehrenden ist es folglich äußerst wichtig, den Schülern und Schülerinnen ausreichend Handlungsräume zu eröffnen, um Sprachkompetenzen zu erwerben und diese erfolgreich einsetzen zu lernen. Unterschiedliche Kommunikationsstrukturen für die Förderung spracherwerbsspezifischer Prozesse bewusst heranzuziehen, erweist sich als äußerst ertragreich, da Schüler und Schülerinnen ein vielfältiges Symbol- und Sprachangebot erhalten, welches sie schrittweise zu erfassen, zu verarbeiten und sich anzueignen beginnen.²⁴⁵

Vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsthematik sind jene Fördermaßnahmen hervorzuheben, die auf den auditiven Wahrnehmungskanal ausgerichtet sind und insbesondere der Schulung auditiver Sprachverstehensprozesse zugutekommen. Kurzzeitige, aber äußerst effektive Fördermaßnahmen umfassen beispielsweise das bewusste Nachsprechen von ein- und mehrsilbigen Wörtern, von Wortreihen, von Silben in Wörtern oder aber auch von kürzeren und längeren Phrasen, da es hierfür bereits einem erfolgreichen auditiven Erfassen der mündlichen Sprachäußerung bedarf. Ein progressiver Handlungsschritt würde beispielsweise das anschließende Erkennen von gleichen und verschiedenen Wörtern innerhalb einer sprachlichen Äußerung voraussetzen oder aber auch von sinnhaft korrekten und falschen Wörtern, die durch Lehrende bewusst in den Sprachfluss integriert werden. Äußerst förderlich wären ebenfalls sprachspielerische Aktivitäten, beispielsweise das Bilden von Reimen, je nach Sprachstand mit oder ohne Wortvorgabe. Hierdurch würden nicht nur auditive Wahrnehmungsprozesse stimuliert werden, sondern ebenso die Sprachproduktion.²⁴⁶

Für das Einleiten gezielter Handlungsschritte zur Förderung auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten ist es essenziell, auditives Sprachverstehen als eine daten- und wissensbasierte Wahrnehmungsfähigkeit zu begreifen und den Fokus auf eine bewusste Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsaktivitäten zu legen. Diese dient sowohl der Ertragssicherung als auch dem auditiven Sprachverstehensprozess. Insbesondere die gezielte Aktivierung des Vorwissens schafft eine wesentliche Grundlage erfolgreichen Sprachverstehens, da das erfolgreiche auditive Erfassen und Verarbeiten neuer Sprachinformationen in hohem Maße davon abhängig ist, ob diese in bereits vorhandene Wissensbestände integriert werden können. Erfolgt eine Aktivierung des Vorwissens bereits

²⁴⁵ Vgl. Holler-Zittlau, Inge: *Themenbezogene Spielfolgen zur struktur-niveau-orientierten Sprachförderung*. In: Wiedenmann, Marianne; Zittlau-Holler, Inge (Hg.): *Handbuch Sprachförderung: Basiswissen – integrative Ansätze – Praxishilfen – Spiel und Übungsblätter für den Unterricht*. 3. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag. 2007. S. 266-272.

²⁴⁶ Vgl. Günther: *Sprache hören – Sprache verstehen*. S. 134-135.

vor der themenbezogenen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtsinhalt mithilfe von Klärungsansätzen und Methoden zur sprachlichen (Vor-)Entlastung, so erleichtert dies den anschließenden Verstehensprozess sprachlicher Inhalte.²⁴⁷ Die Aktivierung bereits bestehender Gedächtnisrepräsentationen zu einem spezifischen Wissensgebiet wird beispielsweise durch eine vorab initiierte Skizzierung des Hörinhaltes erleichtert. Die ohnehin bereits begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnis lässt sich effizienter nutzen, wenn es Schüler und Schülerinnen möglich ist, auf aktiviertes Vorwissen zurückzugreifen. Hierdurch ließen sich die wissens- und erwartungsgeleiteten „Top-down-Verarbeitungsprozesse“ und die damit einhergehenden Bedeutungszuweisungen beschleunigen. Dies erhöht die auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistung, da ein gezielteres Erfassen der Sprach- und Fachinhalte ermöglicht wird und folglich eine größere Menge an Informationen kognitiv verarbeitet werden kann. In diesem Zusammenhang muss hervorgehoben werden, dass der bewussten Aktivierung des Vorwissens nicht nur im auditiven, sondern auch im schriftsprachlichen Verstehensprozess ein enorm hoher Stellenwert zukommt. Dieser Handlungsschritt lässt sich auf unterschiedliche Art und Weise in den Unterricht integrieren, Schüler und Schülerinnen könnten beispielsweise anhand konkreter Fragestellungen bereits bestehende Wissensbestände aktivieren und zusammentragen. Vorab definierten Fragestellungen an den Hör- und Unterrichtsinhalt kommt grundsätzlich eine äußerst unterstützende Funktion im auditiven Wahrnehmungsprozess zu, da diese als eine Art „Leitgerüst“ fungieren. Ein Arbeitsauftrag, der in vielfältigen Arbeits- und Interaktionsformen realisiert werden kann und sich sowohl im Sprach- als auch im Fachunterricht mühelos integrieren lässt. Zusätzlich könnte beispielsweise eine visuelle Darstellung herangezogen werden, um Schüler und Schülerinnen dahingehend zu motivieren, eigenständig Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf den Unterrichtsinhalt zu entwickeln. Diese könnten anschließend Gegenstand eines kommunikativen Austausches werden, in dem nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Fähigkeiten auf Seiten der Schüler und Schülerinnen gefordert wären. Zwar handelt es sich hierbei um eine etwas zeitintensivere Unterrichtsaktivität, jedoch erweist sich diese insbesondere in Hinblick auf das Einführen einer neuen Unterrichtsthematik als äußerst sinnvoll, da nicht nur wesentliche Begriffe vorab gemeinschaftlich erarbeitet werden können, sondern auch eine vielfältige Aktivierung der Wahrnehmungssysteme erfolgt. Sowohl im Sprach- als auch im Fachunterricht gilt verstärkt auf eine differenzierte Erarbeitung wesentlicher Schlüsselbegriffe zu achten, da es besonders für Schüler und Schülerinnen mit geringer Sprachkenntnis ansonsten kaum möglich ist, etwaige

²⁴⁷ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 176.

Verständnislücken eigenständig zu schließen.²⁴⁸ Zusätzlich ist es im Rahmen einer bewussten Vor- und Nachbereitung der Unterrichtaktivitäten äußerst wichtig, zielgruppenspezifisch zu sprechen, präzise Arbeitsanweisungen zu formulieren und ihr Verständnis auf Seiten der Schüler und Schülerinnen zu überprüfen. Erfolgreiches auditives Erfassen und etwaige Verständnislücken zeichnen sich häufig im Ausbleiben an Rückmeldungen oder in, dem Unterrichtsgeschehen abwendenden Körper- und Blickbewegungen ab. Folglich bedarf es auf Seiten der Lehrenden einen verschärften Fokus auf das Reaktionsverhalten der Schüler und Schülerinnen zu legen. Des Weiteren würde eine bewusst initiierte multimodale und widerspruchsfreie Sprach- und Fachwissensvermittlung den auditiven Sprachverstehensprozess erheblich erleichtern. Sowohl das Heranziehen nonverbaler, gestischer, mimischer und intonatorischer Mittel käme eine unterstützende Wirkung zu als auch dem Einbeziehen visueller Darstellungen oder schriftsprachlicher Fixierungen an der Tafel.²⁴⁹ Insbesondere in frühen Spracherwerbsphasen erleichtert eine gezielte Verknüpfung von visueller und auditiver Darstellungsformen das auditive Sprachverstehen, da eine reziproke Entlastung beider Wahrnehmungskanäle erfolgt.²⁵⁰ Ergänzend zu der Vorbereitung der Unterrichtaktivitäten wären auch gezielte Handlungsschritte zugunsten einer Nachbereitung zu integrieren. Mithilfe einer gezielten Nachbereitung ist es Lehrenden nicht nur möglich, Rückschlüsse auf den Ertrag der jeweiligen Unterrichtseinheit zu ziehen, sondern insbesondere eine bewusste Sicherung und Verankerung der erworbenen Wissensbestände zu initiieren. Schüler und Schülerinnen könnten beispielsweise zu einer eigenständigen Nachformulierung der Unterrichtsinhalte aufgefordert werden oder zu einer Reflexion und differenzierten Darstellung des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass eine Entfaltung produktiver Sprachfähigkeiten insbesondere bei geringer Sprachkenntnis mit zahlreichen Schwierigkeiten einhergeht, weshalb darauf abzielende Vor- und Nachbereitungsaktivitäten stets auf den jeweiligen Sprachstand anzupassen sind. Eine gemeinschaftliche, interaktive Erarbeitung, in der sich Schüler und Schülerinnen sprachlich ergänzen, wäre in diesem Sinne anzuraten. Zusätzlich erweisen sich jene Unterrichtaktivitäten als äußerst erkenntnisreich, die darauf abzielen, spannende, problematische oder aber auch als „öde“ empfundene Aspekte der Unterrichtsthematik in Erfahrung zu bringen. Diese Aspekte müssen sich nicht ausschließlich auf die fachliche Ebene beschränken, sondern können sich auch auf sprachliche Gesichtspunkte beziehen. Ertragreich wäre beispielsweise eine Realisierung dieser Aktivität in Form von Fragestellungen, die an den jeweiligen

²⁴⁸ Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 18-19.

²⁴⁹ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 182-183.

²⁵⁰ Vgl. Schlatter; Tucholski; Curschellas: *DaZ unterrichten*. S. 35-36.

Unterrichtsinhalt zu formulieren sind. Dies käme ebenso einer, durch Schüler und Schülerinnen eigenständig gesteuerten Vertiefung der jeweiligen Thematik zugute. In diesem Zusammenhang wäre es äußerst wichtig, dass Lehrende die daraus gewonnen Erkenntnisse in ihrer zukünftigen Unterrichtskonzeption berücksichtigen. In einer, auf dem auditiven Sprachverstehen basierender Erarbeitung thematischer Inhalte erweist es sich als förderlich, differenzierte Höraufträge an die vereinzelt Schüler und Schülerinnen zu erteilen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Wahrnehmungsprozess zu fixieren. Anschließend gilt es die differenziert erfassten Inhalte im Plenum zusammenzutragen. Hierdurch lassen sich kognitive Prozesse entlasten, da eine Reduzierung auditiver Anforderungen erfolgt, indem Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit erhalten, sich auf das Erfassen eines spezifischen inhaltlichen Bereiches zu fokussieren. Auf sprachlicher Ebene wäre es beispielsweise möglich, um ein gezieltes Fokussieren auf bereits bekannte Begriffe oder um das Herausfiltern jener Wörter zu bitten, deren Bedeutung nicht eigenständig erschlossen werden kann. Hierdurch ließen sich Rückschlüsse auf Schwierigkeiten im lexikalischen Bereich ziehen und eine bewusste Klärung einleiten. Maßnahmen, die insbesondere der Förderung selektiver Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsfähigkeiten zugutekommen. Auf Seiten der Lehrenden gilt ebenfalls darauf zu achten, vielfältige Strategien zu vermitteln, die das Erschließen des Bedeutungsinhaltes erleichtern, beispielsweise das bewusste Heranziehen vorhandener Kontextinformationen. Zusätzlich erweist es sich als äußerst sinnvoll, konkrete Signalimpulse zu fixieren, die es Schülern und Schülerinnen rasch ermöglichen, auf Schwierigkeiten im auditiven Sprachverstehensprozess hinzuweisen.²⁵¹

8.4.„Scaffolding“ – Skizzierung einer unterrichtsintegrierten Fördermaßnahme zur Unterstützung spracherwerbsspezifischer Prozesse

Im Rahmen der Skizzierung unterschiedlicher Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungs- und folglich auch spracherwerbsspezifischer Prozesse ist eine Maßnahme besonders hervorzuheben, die dem Integrieren einer gezielten sprachlichen Bildung im Fachunterricht zugutekommt. Ein Bestreben, das auf die bewusste Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Unterrichtsinhalte abzielt und hierdurch ein Einbetten spracherwerbsspezifischer Prozesse in authentische Kontexte ermöglicht. Folglich handelt es sich hierbei um eine unterrichtsintegrierte Fördermaßnahme, die sowohl das auditive als auch das schriftsprachliche Verstehen durch eine sukzessive und systematische Heranführung an die unterschiedlichen, zeitweise äußerst komplexen Sprachanforderungen erleichtert. Insbesondere

²⁵¹ Vgl. Rösch: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. S. 182-183.

der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen wird hierdurch gezielt gefördert.²⁵² Das Konzept des „Scaffolding“ stellt ein mehrdimensionale Fördermodell dar, das ursprünglich aus der Erstspracherwerbsforschung stammt und auf etablierten Sprach- und Lerntheorien fußt. Die hierdurch hervorgerufene Assoziation mit einem Baugerüst weist auf das Ideenkonzept einer vorübergehend etablierten Hilfestellung hin, die es im Anschluss an den erfolgreichen Erwerb einer sprachlichen Kompetenz schrittweise zu entfernen gilt. Ein Konzept, das unter anderem durch die Sprachwissenschaftlerin und Didaktikerin PAULINE GIBBONS auf zweitspracherwerbsspezifische Prozesse im Regel- und Fachunterricht übertragen wurde. Aufgrund des begrenzten Rahmens vorliegender Arbeit ist eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Fördermodell des „Scaffolding“-Hilfesystems nicht möglich, weshalb jene Aspekte hervorgehoben werden, die eine erhöhte Relevanz in Bezug auf die Förderung des auditiven Sprachverstehens aufweisen. Charakterisierend für das Konzept des „Scaffolding“ ist die Vorstellung einer temporären Hilfestellung, die dem Aneignen neuer Konzepte, einer größeren Verarbeitungstiefe und neuer sprachlicher Varietäten dient. Zusätzlich werden Schüler und Schülerinnen befähigt, nicht nur das „Was“, das „knowing-that“ einer sprachlichen Handlung zu erkennen, sondern ebenso das „Wie“, das „knowing-how“, die strukturellen Eigenschaften. Hierdurch erwerben Schüler und Schülerinnen differente Sprachkompetenzen, die es ihnen ermöglichen, eine Verknüpfung zu ähnlichen sprachlichen Handlungen herzustellen und diese selbstständig anzuwenden. Lehrende initiieren ein sukzessives Auf- und Ausbauen (fach-)sprachlicher Kompetenzen, das darauf abzielt, Schüler und Schülerinnen zu befähigen, erworbene Sprachkompetenzen ohne die Hilfe dieses „Baugerüsts“ zielgerichtet einzusetzen.²⁵³

Hinsichtlich der Konzeption des Fördermodells lassen sich zunächst vier „Bausteine“, die Bedarfsanalyse, die Lernstandsanalyse, die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsinteraktion voneinander differenzieren und in die Bereiche des „Makro-“, und des „Mikro-Scaffolding“ eingliedern. Aufgrund des begrenzten Rahmens vorliegender Arbeit erfolgt ausschließlich die Skizzierung des vierten „Bausteins“, der Unterrichtsinteraktion, da diesem Aspekt vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsthematik ein besonderer Stellenwert zukommt. Eine Unterrichtsinteraktion im Sinne des „Scaffolding“-Konzeptes legt einen verstärkten Fokus auf die unterrichtliche Interaktionsqualität, auf Aspekte zugunsten erfolgreichen Sprachhandelns

²⁵² Vgl. Geist, Barbara; Krafft, Andreas: *Deutsch als Zweitsprache. Sprachendidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. 2017. S. 36-37.

²⁵³ Vgl. Kniffka, Gabriele: *Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln*. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Scheider-Verlag Hohengehren. 2015. S. 226-227.

innerhalb differenter Interaktions- und Kommunikationssituationen. Darüber hinaus hebt das Fördermodell des „Scaffolding“ Kriterien hervor, die einer aktiven Schulung auditiver Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse dienen können. Diesen Kriterien zufolge ist bewusst auf ein verlangsamtes Sprechtempo zu achten, um ausreichend Raum und Zeit für die erfolgreiche Verarbeitung der akustisch vermittelten Sprachinhalte zu schaffen. Zusätzlich bedarf es für die Planung sprachlicher Äußerungen dem Eröffnen eines geeigneten Handlungsrahmens sowie dem Schaffen ausreichender Lerngelegenheiten zur aktiven Sprachproduktion. In diesem Zusammenhang ist es äußerst wichtig, dass Lehrende ihr eigenes Hin- und Zuhörverhalten reflektieren und eine lern- und leistungsförderliche Arbeitsatmosphäre etablieren. Gezieltes Hin- und Zuhören, das Richten der auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf spezifische Sprachinhalte wird nicht nur auf Seiten der Schüler und Schülerinnen gefordert, sondern ebenso auf Seiten der Lehrenden. Die Art und Weise, in der Lehrende auf die sprachlichen Äußerungen ihrer Schüler und Schülerinnen reagieren, beeinflusst sowohl die Hin- und Zuhörintention der Schüler und Schülerinnen als auch die Bereitschaft, sich sprachlich zu äußern. Darüber hinaus gilt in Bezug auf die Umsetzung des „Scaffolding“-Konzeptes darauf zu achten, den Schüler und Schülerinnen vielfältige Interaktionsmuster anzubieten und authentische Kommunikationssituationen zu schaffen, die einen Anreiz für die Planung komplexerer Sprachäußerungen bieten. Das bewusste Rekodieren sprachlicher Äußerungen durch Lehrende dient dem Hervorheben einer angemessenen Anwendung diverser Fachbegriffe und Sprachwendungen im jeweiligen Kontext. Ein solcher Handlungsschritt erleichtert das anschließende Integrieren neuer Sprachstrukturen in bereits bestehende kognitive Wissensstrukturen. Abschließend ist ein Kriterium anzuführen, das insbesondere der Verknüpfung sprachlicher Äußerungen und ihrem fachlich-thematischen Gesamtkontext dient. Im Sinne des „Scaffolding“-Konzeptes sind Lehrende dazu aufgefordert, individuelle Äußerungen der Schüler und Schülerinnen aufzugreifen und in größere konzeptuelle Zusammenhänge zu setzen. Hierdurch wird es möglich, bereits gespeicherte Wissensbestände umzustrukturieren und zu erweitern. Ein Handlungsschritt, der insbesondere auditiven Sprachverstehensprozessen zugutekommt, da im Rahmen der Vorwissensaktivierung auf die hierbei entstandenen Gedächtnisrepräsentationen zurückgegriffen werden kann. Bereits aufgrund der vorliegenden Skizzierung einzelner Aspekte des Sprachfördermodells sollte kein Zweifel an dem enorm hohen Stellenwert einer sprachbewussten Unterrichtskonzeption bestehen bleiben. Eine Unterrichtskonzeption, die sich keinesfalls auf den Sprachunterricht

beschränken darf, da der Ertrag eines jeden Fachunterrichts ebenso auf der systematischen Entwicklung rezeptiver und produktiver Sprachkompetenzen beruht.²⁵⁴

9. Schlussfolgerung und Ausblick

Das Schaffen einer Vielzahl differenzierter Zugänge zur Untersuchungsthematik ermöglichte es, den enorm hohen Stellenwert gezielten Hin- und Zuhörens und der Fähigkeit, individuell verfügbare Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Reizimpuls zu richten im Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzuzeigen. Sowohl im Rahmen der theoretischen als auch empirischen Untersuchung zeichnet sich mehrfach die interdependente Beziehung ab, die wahrnehmungs- und spracherwerbsspezifischen Prozessen und folglich perzeptiven und prozeduralen Fähigkeiten zugrunde liegt. Folglich ist es zwingend notwendig, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer bewussten Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen zu schaffen und das Integrieren gezielter Fördermaßnahmen als konkretes pädagogischen Handlungsfeld zu begreifen, das es sowohl im inner- als auch außerschulischen Bereich zu verankern gilt.²⁵⁵ Gezieltes Hin- und Zuhören konnte im Verlauf vorliegender Arbeit zweifelsfrei als Schnittstelle, als „Dreh- und Angelpunkt“ des erfolgreichen Überganges von dem physiologischen Prozess des Hörens zu dem psychologischen Prozess des auditiven Sprachverstehens ermittelt werden. Zusätzlich wurde ersichtlich, dass gezieltem Hin- und Zuhören ein aktiver Handlungsprozess zugrunde liegt, der sowohl Interaktions- und Kommunikationsprozesse als auch den gesamten Erwerb sozialer, fachlicher und sprachlicher Kompetenzen maßgeblich determiniert.²⁵⁶ Vorliegende Arbeit zeigt auf, dass es sich um einen multimodalen, kognitiven Vorgang handelt und es folglich einer intensiven Auseinandersetzung mit der ihm zugrunde liegenden Komplexität und Vielschichtigkeit bedarf, ebenso wie mit etwaigen „Störfeldern“, um diesen ganzheitlich zu erfassen. Durch das Eröffnen differenzierter Fördermaßnahmen, -impulse und Handlungskonzepte können die verschiedenen Entwicklungsphasen des Wahrnehmungssystems und das Ausbilden spezifischer Wahrnehmungsleistungen bestmöglich unterstützt werden.²⁵⁷

Bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit vorliegendem Forschungsgegenstand wurde ersichtlich, dass es sich bei auditiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozessen zwar um äußerst zentrale, jedoch vernachlässigte Dimensionen der Sprachfertigkeit handelt, eine Erkenntnis, die ebenso aus der empirischen Untersuchung

²⁵⁴ Vgl. ebd. S. 229-234.

²⁵⁵ Vgl. Bremer: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. S. 342.

²⁵⁶ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 16-17.

²⁵⁷ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens*. S. 19-20.

deutlich hervorgeht. Im Rahmen der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews zeigt sich, dass ein grundlegendes Verständnis von der enormen Bedeutsamkeit auditiver Wahrnehmungsleistungen für den erfolgreichen Spracherwerb, für erfolgreiches Sprachverstehen auf Seiten der befragten Experten und Expertinnen zwar vorhanden zu sein scheint, nicht aber von der ihr zugrunde liegenden Komplexität und Vielschichtigkeit.²⁵⁸ Unter Bezugnahme auf bereits erarbeitetes theoretisches Wissen verdeutlicht das Fehlen wesentlicher Kenntnisse auf Seiten der Experten der Expertinnen und die anhand der Unterrichtsbeobachtungen gewonnen Einblicke umso deutlicher die Notwendigkeit, das Bewusstsein für die determinierende Dimension hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten zu schärfen und ihre gezielte Förderung sowohl im inner- als auch außerschulischen Handlungsfeld zu verankern.

Zusätzlich wird anhand zahlreicher Daten ersichtlich, dass ein Rückgriff auf den mündlichen Sprachgebrauch als Medium der Wissensvermittlung im gesamtpädagogischen Bereich vorherrscht, weshalb erfolgreiche Lern- und Arbeitsprozesse an die Fähigkeit gebunden sind, Sprachinhalte auditiv zu erfassen und zu verarbeiten. Eine Erkenntnis, die unter anderem auf die enorme Bedeutsamkeit einer bewussten Auseinandersetzung mit der aktiven Rolle hinweist, die sowohl dem Sender und Senderin einer sprachlichen Äußerung als auch dem Empfänger und der Empfängerin innerhalb sprachlicher Interaktions- und Kommunikationssituationen zukommt. Folglich gilt diese bewusste Auseinandersetzung sowohl auf Seiten der Schüler und Schülerinnen als auch auf Seiten der Lehrenden zwingend anzustreben.²⁵⁹

Anhand der empirischen Untersuchung vorliegender Arbeit lässt sich darüber hinaus eine Skizzierung der Unterrichtsrealität vornehmen und Rahmenbedingungen erkennen, die den schulischen Lern- und Arbeitsprozess maßgeblich determinieren. Rahmenbedingungen, die als Ursache für das Marginalisieren notwendiger Fördermaßnahmen zugunsten der Entwicklung und Schulung rezeptiver Sprachkompetenzen auf Seiten der Experten und Expertinnen angesehen werden. Zusätzlich gehen aus den leitfadenorientierten Interviewgesprächen weitere Faktoren hervor, die ein Fehlen auditiver Wahrnehmungsleistungen zu erklären suchen. Diese werden insbesondere im außerschulischen Bereich gesehen, wodurch die Verantwortung der Lehrenden ausgelagert zu werden scheint. Ein Bewusstsein für das enorme Erwerbspotential innerhalb schulischen Sprach- und Fachunterrichts und der Rolle der Lehrenden als Teil des sozialen Umfeldes der Schüler und Schülerinnen scheint nicht vorhanden zu sein. Dies verdeutlicht auch das fehlende Schaffen einer hin- und zuhörfreundlichen Lern- und

²⁵⁸ Vgl. Günther: Sprache hören – Sprache verstehen. S. 70.

²⁵⁹ Vgl. Hagen: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. S. 14-16.

Arbeitsatmosphäre und das Marginalisieren notwendiger Fördermaßnahmen, das aus nahezu allen Unterrichtbeobachtungen hervorgeht.

Besonders aufschlussreich erweisen sich abschließend jene Daten, die sowohl das Ziehen unterschiedlicher Rückschlüsse auf rezeptive und produktive Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen ermöglichen als auch auf die Wahrnehmungskapazität der Lehrenden. Eine nähere Betrachtung der (Sprach-)Verhaltensstrukturen der Schüler und Schülerinnen lässt zahlreiche Schwierigkeiten erkennen, die mit dem auditiven Erfassen und Verarbeiten differenter Sprachinhalte einhergeht. Ebenso lässt sich ein Fehlen grundlegender produktiver Sprachkompetenzen konstatieren, eine Erkenntnis, die vor dem Hintergrund bereits erarbeiteten theoretischen Wissens jedoch kaum zu überraschen zu sein scheint.

Die Durchsicht der erhobenen Daten lässt zweifelsfrei auf das Vorhandensein einer enormen Diskrepanz zwischen dem theoretischen Verständnis der Untersuchungsthematik und dem Setzen entsprechender Handlungsschritte im Praxisfeld schließen, einer Diskrepanz, der es jedoch zwingend entgegenzuwirken gilt, um sowohl die konstruktive Vermittlung als auch den erfolgreichen Erwerb differenter (Sprach-)Wissensbestände zu gewährleisten.

10. Literaturverzeichnis und Quellennachweis

Ackermann, Max: *Hörwörter – etymologisch*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006.

Barthes, Roland: *Zuhören als Haltung*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006.

Behrens, Ulrike: *Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010.

Bernius, Volker: *Was „Sinn macht“. Vom Hören und Zuhören*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2007.

Beyer, Reinhard; Gerlach, Rebekka: *Sprache und Denken*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2018.

Bickes, Hans; Pauli, Ute: *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG. 2009

Bremer, Katharina: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. In: Felder; Ekkehard (Hg.): *Sprache*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2009.

Brüsemeister, Thomas: *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2008.

Calvin, William H.; Ojemann, George A.: *Einsicht ins Gehirn. Wie Denken und Sprache entstehen*. Aus dem Amerikanischen von Hartmut Schickert. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG. 2000.

Chibici, Bernd: *Auf Wiederhören. Von Lust und Frust der neuen Ohrzeit*. 1. Aufl. Wien: Verlagshaus der Ärzte GmbH. 2006.

Cloos, Peter: *Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung*. In: Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2010.

Dürscheid, Christa: *Syntax. Grundlagen und Theorien*. 6. aktual. Aufl. Göttingen: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2012.

Eckhardt, Andrea G.: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. 2008.

Eisenmann, Yvonne; Schmidt, Holger; Voltz, Raymond; Perrar, Klaus Maria: *Qualitative Datenerhebung – teilnehmende Beobachtung*. In: Zeitschrift für Palliativmedizin. Vol.16(04). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG. 2015. S. 144-146.

Felder, Ekkehard: *Sprache – das Tor zur Welt?! Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen*. In: Felder; Ekkehard (Hg.): *Sprache*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2009.

Fink, Helmut: *Einleitung: Die natürlichen Grundlagen der Sprache*. In: Fink, Helmut; Rosenzweig, Rainer: *Neuronen im Gespräch. Sprache und Gehirn*. Paderborn: mentis Verlag GmbH. 2008.

Friederici, Angela D.: *Gehirnkorrelate sprachlicher Verarbeitungsprozesse in den ersten Lebensjahren*. In: Fink, Helmut; Rosenzweig, Rainer: *Neuronen im Gespräch. Sprache und Gehirn*. Paderborn: mentis Verlag GmbH. 2008.

Friedrich, Gerhard: *Die Stimme und ihre Wirkungen*. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. 2000.

Geist, Barbara; Krafft, Andreas: *Deutsch als Zweitsprache. Sprachendidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. 2017.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel*:

Mehrsprachigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2011.

Grothe, Benedikt: *Wie funktioniert das Hören? Einblicke in neuropsychologische Grundlagen*. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. 2000.

Günther, Herbert: *Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag. 2008.

Hagen, Mechthild: *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006.

Heinrichs, Johannes: *Sprache. Band 1: Die Zeichendimension. Das elementare Spiel der Zeichengestalten*. 2. vollst. überarb. Aufl. München: Wien [u.a.]: Steno Verlag. 2008.

Hellbrück, Jürgen; Ellermeier, Wolfgang: *Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie*. 2., aktual. u. erw. Aufl. Göttingen [u.a.]: Hogrefe-Verlag. 2004.

Holler-Zittlau, Inge: *Themenbezogene Spielfolgen zur struktur-niveau-orientierten Sprachförderung*. In: Wiedenmann, Marianne; Zittlau-Holler, Inge (Hg.): *Handbuch Sprachförderung: Basiswissen – integrative Ansätze – Praxishilfen – Spiel und Übungsblätter für den Unterricht*. 3. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag. 2007.

Imhof, Margarete: *Zuhören und Instruktion. Empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung*. Münster: Waxmann Verlag. 2004.

Imhof, Margarete: *Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010.

Kahlert, Joachim: *Hören, Denken, Sprechen – Die Rolle der Akustik in der Schule*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006.

Kahlert, Joachim: *Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens der akustisch gestalteten Schule*. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.):

Zuhören – Lernen – Verstehen. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. 2000.

Kaiser, Robert: *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2014.

Karnath, Hans-Otto; Thier, Peter (Hg.): *Kognitive Neurowissenschaften*. 3. aktual. u. erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2012.

Kauschke, Christina: *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin; Bosten: De Gruyter. 2012.

Kniffka, Gabriele: *Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln*. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Scheider-Verlag Hohengehren. 2015.

Krelle, Michael: *Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus: *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. aktual. u. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2008.

Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung*. 5. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 2010.

Leitner, Barbara: *Hört! Hört!. Wege der Zuhörförderung*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2007.

Liebold, Renate; Trinczeck, Rainer: *Experteninterview*. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas: *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. 2007.

Lindner, Gerhart: *Pädagogische Audiologie. Ein Lehrbuch zur Hörerziehung*. 4. bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Ullstein Mosby GmbH & Co. KG. 1992.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc; Maass, Asja: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. 2010.

Martinet, André: *Die Funktionen der Sprache*. In: Schober, Otto (Hg.): *Arbeitstexte für den Unterricht. Funktionen der Sprache*. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. 1974.

Müller, Horst M.: *Psycholinguistik – Neurolinguistik. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 2010.

Pabst-Weinschenk, Marita: *So sprechen, dass man gut zuhören kann*. In: Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2010.

Pöppel, Ernst; Edingshaus, Anna Lydia: *Geheimnisvoller Kosmos Gehirn*. München: Bertelsmann. 1994.

Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag GmbH. 2011.

Rüsenberg, Michael: *Stadt, Land, Fluss. Zur akustischen Gestaltung von Räumen*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2007.

Schlatter, Katja; Tucholski, Yvonne; Curschellas, Fabiola: *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. 1. Aufl. Bern: Schulverlag plus AG. 2016.

Schramm, Karen: *Gewinnung von Dokumenten, Texten und Daten*. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto GmbH + Co. KG. 2016.

Weber, Betram: *Auditive Wahrnehmung und Sprachentwicklung*. Wien: Edition Praesens. 2005.

Weisbach, Christian-Rainer: *Vier Arten des Zuhörens*. In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg.): *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 2006.

Wessells, Michael G.: *Kognitive Psychologie*. 3. verb. Aufl. München; Basel: Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag München Basel. 1994.

Wiater, Werner: *Die Bildungssprache im Schulbuch*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Vol. 62(4). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2015.

Wiedemann, Marianne: *Probleme beim Hörverstehen und Folgen für den Schriftspracherwerb. Sprachförderung mit allen Sinnen*. In: Huber, Ludowika; Odersky, Eva (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. 2000.

Zellerhoff, Rita: *Vielfalt der sprachlichen Bildung. Handlungsorientierte und erfahrungs offene Wege zur Sprachkultur. Vom elementaren Austausch bis zur Konzeptionalisierung abstrakter Begriffe*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften. 2013.

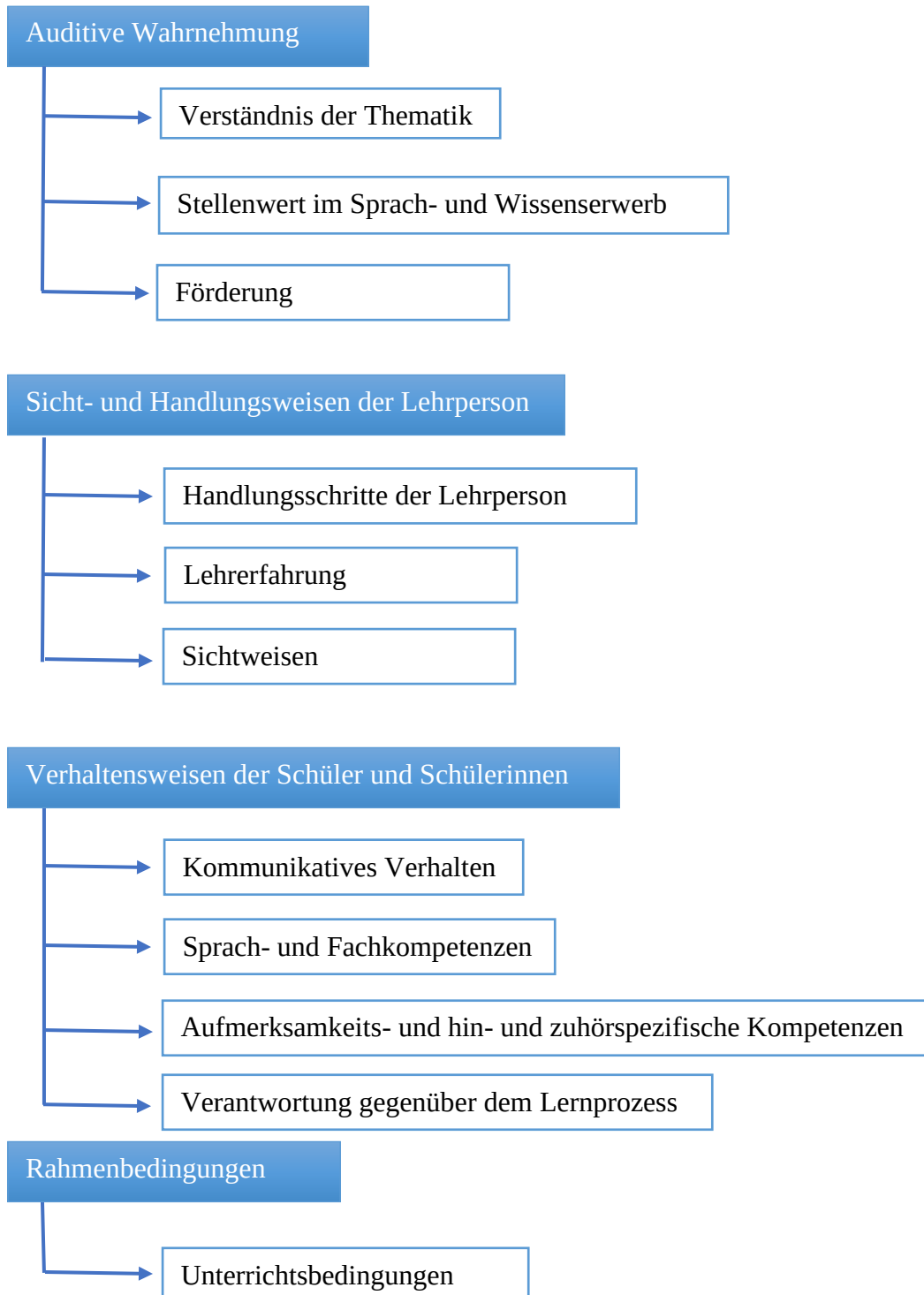
10.1. Internetquellen

<https://www.bifie.at/material/grundlagen-der-bildungsstandards/kompetenzmodelle-und-deskriptoren/> (29.10.2018).

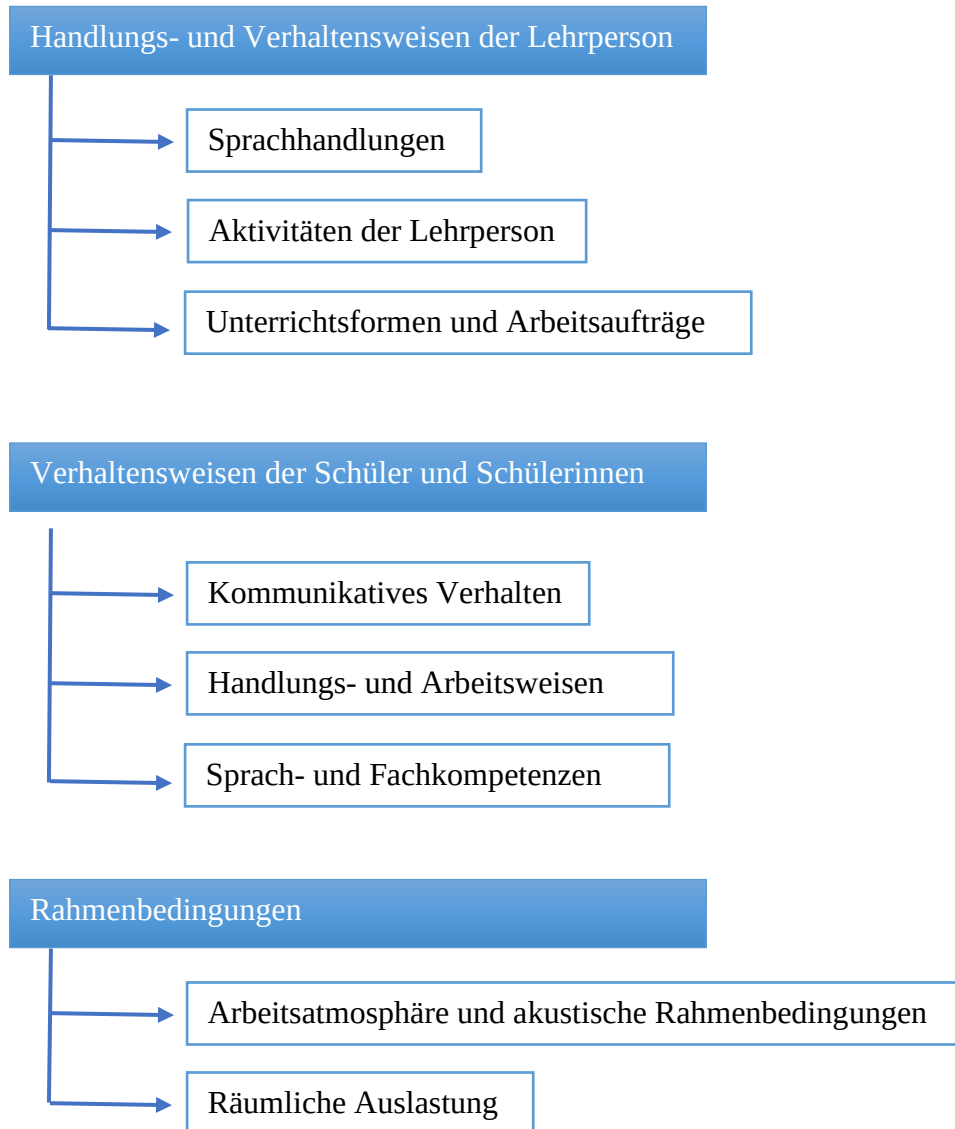
11. Anhang

11.1. „Kodierbäume“

11.1.1. „Kodierbaum“ - Kategoriensystem für die Datenauswertung der leitfadengestützten Experten- und Expertinneninterviews



11.1.2. “Kodierbaum“ - Kategoriensystem für die Datenauswertung der Unterrichtsbeobachtungen mit ethischer Forschungsperspektive



11.2. Interviewleitfaden der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews

Anmerkungen: *Gruppeninterview und Einzelinterview. Die Lehrenden sind Repräsentanten des Sprach- und Fachunterrichts, der Interviewleitfaden ist folglich sowohl auf den Sprach- als auch auf Fachunterricht ausgerichtet. Zu Beginn: Vorstellung der Thematik und Klärung etwaige Fragestellungen auf Seiten der Lehrenden.*

- 1.) Welcher Stellenwert kommt Ihrer Meinung nach der Fähigkeit des gezielten Hin- und Zuhörens als Wahrnehmungsfähigkeit im Sprach- und Wissenserwerb zu?
 - 1.a.) Haben Sie das Gefühl, dass gezieltes Hin- und Zuhören als selbstverständlich und gegeben vorausgesetzt wird oder besteht für Sie die Notwendigkeit einer bewussten Förderung? Falls dem so ist, welche Möglichkeiten der Förderung gäbe es Ihrer Meinung nach?
 - 1.b.) Soll diese Förderung ein integraler Bestandteil aller Unterrichtsfächer sein oder ausschließlich im Sprachunterricht stattfinden?
- 2.) Lässt sich Ihrer Meinung nach feststellen, ob Schüler und Schülerinnen gezielt hin- und zuhören?
 - 2.a.) Wodurch kennzeichnet sich die Hin- und Zuhörhaltung Ihrer Schüler und Schülerinnen?
 - 2.b.) Wodurch könnte Ihrer Meinung die Entwicklung hin- und zuhørspezifischer Fähigkeiten gehemmt werden?
 - 2.c.) Wodurch könnte das Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung erschwert werden?
- 3.) Gibt es Ihrer Meinung nach einen Unterschied zwischen dem Hör- und dem Hin- und Zuhörprozess?
- 4.) Wie schätzen Sie die Aufmerksamkeitsspanne Ihrer Schüler und Schülerinnen ein?
 - 4.a.) Sind Ihrer Meinung nach die Schüler und Schülerinnen in der Lage, ihre individuell verfügbaren Aufmerksamkeitsressourcen autonom und gezielt auf spezifische Reize zu richten?
 - 4.b.) Geht das Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit mit Schwierigkeiten für die Schüler und Schülerinnen einher?
 - 4.c.) Woraus könnte eine geringe Aufmerksamkeitsspanne resultieren?
 - 4.d.) Hätten Sie Vorschläge, wodurch sich die Aufmerksamkeitsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen erhöhen ließe?
- 5.) Variiert die Bereitschaft, gezielt hin- und zuzuhören und die verfügbaren auditiven Aufmerksamkeitsressourcen auf den Unterrichtsinhalt zu fokussieren je nach thematischem Schwerpunkt?
- 6.) Wie schätzen Sie die sprachliche Heterogenität Ihrer Klasse ein?
 - 6.a.) Haben Sie das Gefühl, dass die Fähigkeit, gezielt hin- und zuzuhören und das Richten auditiver Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Sprachinhalt je nach Sprachkenntnis variiert?
- 7.) Sind Sie der Meinung, der mündliche Sprachgebrauch bildet die Grundlage unterrichtlichen Geschehens? Basiert der Unterricht auf akustisch vermittelter Sprache oder achten Sie darauf, Inhalte differenziert zu vermitteln?
 - 7.a.) Erfolgt der unterrichtliche Sprach- und Wissenserwerb grundsätzlich über den auditiven Wahrnehmungskanal?
 - 7.b.) Versuchen Sie den auditiven Wahrnehmungskanal gezielt zu entlasten?
- 8.) Wie schätzen Sie allgemein das kommunikative Verhalten Ihrer Schüler und Schülerinnen ein?

- 8.a.) Haben Sie das Gefühl, auditive Wahrnehmungsleistungen sind auch außerhalb unterrichtlichen Rahmens verstärkt gefordert?
- 9.) Wie schätzen Sie die Kompetenzen Ihrer Schüler und Schülerinnen im Bereich des auditiven Sprachverstehens ein?
- 9.a.) Wodurch lassen sich Schwierigkeiten im Bereich des auditiven Sprachverstehens feststellen?
- 9.b.) Äußern sich Ihre Schüler und Schülerinnen, falls Schwierigkeiten im Bereich des auditiven Sprachverstehens vorhanden sind?
- 9.c.) Übernehmen die Schüler und Schülerinnen Verantwortung gegenüber ihrem eigenen Lern- und Arbeitsprozess?
- 10.) Setzen Sie aktive Handlungsschritte, um auditive Verstehensprozesse zu überprüfen und etwaigen Schwierigkeiten frühzeitig entgegenwirken zu können?
- 10.a.) Falls ja, womit versuchen Sie das auditive Sprachverstehen zu erleichtern?
- 11.) Lassen sich Ihrer Meinung nach Unterschiede in Bezug auf auditive und schriftsprachliche Verstehensprozesse bei Ihren Schüler und Schülerinnen feststellen? Geht das Lese- und das auditive Sprachverstehen mit ähnlichen Schwierigkeiten für die Schüler und Schülerinnen einher?
- 11.a.) Woraus könnten diese resultieren?

11.3. Transkript der leitfadenorientierten Experten- und Expertinneninterviews

11.3.1. Transkript des leitfadenorientierten Gruppeninterviews mit den Interviewpartnerinnen (B₁-B₃)

I: Welcher Stellenwert kommt Ihrer Meinung nach dem Hin- und Zuhören als auditive Fähigkeit im Spracherwerb zu?

B₁: Absolut wichtig, ohne dem geht es ja gar nicht.

I: Ja, also es ist ja an sich erwiesen, dass sich die Hörfähigkeit als Allererstes entwickelt. Und das, was ich bis jetzt immer beobachtet habe, war, dass der Unterricht trotzdem größtenteils auf akustisch vermittelter Information basiert, weil man natürlich nicht die Möglichkeit hat, alles auf die Tafel zu schreiben oder ein Video zu zeigen. Und eben daher die Frage, welcher Stellenwert dem Ihrer Meinung nach zukommt?

B₁: Ich gebe der Frau X sehr recht. Im Wesentlichen, nicht nur aus meiner Sicht als Deutschlehrerin, sondern du bist ja Mathematikerin, das ist das Um und Auf. Und so wie Sie richtig gesagt haben, das vermissen wir auch, dass die Kinder diese Fähigkeit haben. Wobei es halt schon von klein auf gelernt wird, dieses Zuhören. Es aber keine oder von der Entwicklung her, vom Kleinkind, es meines Erachtens schon zu kurz kommt. Dass man sich Zeit nimmt mit einem kleinen Kind, sich hinsetzt, das Kind zuhören lernt, sowie es vielleicht früher war. Ein Kind sitzt da, die Mama liest ein Buch vor.

B₃: Ja, genau.

B₂: Ja, dieses Zuhören lernen die Kinder schon im Kleinkindalter nicht mehr oder viel zu wenig und die Konsequenz ist halt dann dieses nicht-mehr-zuhören-können, diese Aufmerksamkeit nicht halten können. Im Unterricht.

B₃: Und besonders, ich bin Englischlehrerin, im Erwerb der Fremdsprache fällt es natürlich auch total auf, wenn man eine unterschiedliche Aussprache hat. Sie tun sich total schwer, im

Wiedergeben, auch im Nachsprechen. Wo es wirklich um die Akustik geht. Das fällt vielen sehr schwer.

I: Ja, also ich glaube auch, dass viel auch von Zuhause kommt, und vor allem, dass man sich selbst auch sehr oft dabei ertappt, dass man (???). Also ich selbst bin vor allem durch die Arbeit draufgekommen, wie oft es mir zum Teil schwer fällt zuzuhören. Also einfach über einen längeren Zeitraum hinweg, da soviel rundherum passiert. Und ja, einfach so ein Reiz (???). Das wäre eh auch eine meiner Frage gewesen, ob Sie der Meinung sind, dass einfach eine Reizüberflutung heutzutage vorhanden ist?

B₁; B₂; B₃: Ja. Ja. Ja, absolut.

B₂: Die Ablenkung ist viel zu groß.

I: Ich habe mir die Raumakustik in den Klassenräumen ein bisschen angesehen und es kommt von außen nicht viel hinein, an sich, aber es ist im Klassenraum einfach so viel an Geräuschquellen vorhanden, dass es wirklich schwierig scheint, dem hinterherzukommen als Lehrperson. Also Sie haben zu zweit noch bessere Möglichkeiten gehabt. Aber jetzt im Mathematikunterricht hat man wirklich gemerkt, dass es wirklich schwierig ist, dem Ganzen als einzelne Lehrperson hinterherzukommen. Also den ganzen Aufforderungen, dass es bitte wieder ruhig werden soll zum Beispiel. Sind Sie der Meinung, dass Hin- und Zuhören bewusst gefördert werden soll, also sowohl zu Hause als auch in der Schule?

B₁; B₂; B₃: Ja, Absolut.

I: Haben Sie das Gefühl, dass die Zeit überhaupt da ist, um das zu fördern?

B₂: Ein großes Handicap meines Erachtens ist noch die Größe einer Gruppe. Weil wenn ich jetzt die 3A-Klasse hernehme, da haben wir sechsundzwanzig Schüler sitzen. Fünfundzwanzig. Das ist ja natürlich von der Lärmquelle her etwas anderes, als wenn ich die 1B-Klasse hernehme und wir haben wahrscheinlich zehn Kinder in der Klasse sitzen. Also es ist leider der Rahmen, der fehlt, dass ich sage, so wie wir jetzt da zusammen sitzen zu viert in einem angenehmen Raum, vielleicht um einen Tisch. Also eine kleinere Gruppenanzahl, das wäre natürlich sehr sehr förderlich.

I: Also in der Literatur wird oft betont, dass eine sehr große Schwierigkeit auch darin besteht, dass man es nicht direkt beobachten kann, dass man nicht direkt sieht, ob Kinder zuhören. Ja sicher, man merkt schon, ob sich der Kopf in eine bestimmte Richtung wendet oder nicht aber vor allem im Unterricht, wo die Lehrperson meistens vorne steht und die Schüler und Schülerinnen meistens nach vorne schauen, ist es halt sehr schwierig zu beobachten, ob sie überhaupt zuhören oder nicht. Außer anhand des Outputs und da ist die Frage, ob der Raum hierfür überhaupt vorhanden ist, um das im Unterricht jedes Mal zu überprüfen, ob sie den Arbeitsauftrag, vor allem beim stillen Arbeiten, überhaupt erfasst haben.

B₁: Ja es ist erstens das und zweitens, wenn man aktiv unterrichtet, kann man sich nicht auf alles fokussieren. Abgesehen davon, dass es jetzt rein optisch nicht wahrnehmbar ist, aber man kann es auch nicht. Ich habe gerade eben meine Kollegin das letzte Mal gebeten, sie möge, wenn wir zu zweit sind, den Unterricht machen, und ich setze mich hinten hin, greif überhaupt nicht ein und beobachte nur die Schüler. Da merkt man erst, was sie so nebenbei machen. Das fällt einen sonst gar nicht so auf.

B₂: Absolut.

B₁: Man ist eigentlich überfordert alleine, weil man kann sich nicht auf alles konzentrieren. Logischerweise. Das ist wohl auch ein Punkt. Ich sage den Kindern zwar oft: „Jetzt tut wenigstens so, als würdet ihr aufpassen“. X hat gesagt, dass wenn sie sich einmal vorbeugen und mich anschauen, dann ist es wesentlich schwieriger etwas anderes zu denken, als wenn ich da irgendwo etwas anders tue. Das sind schon so kleine Hilfsmittel, mit denen man vielleicht ein bisschen eine Chance hat, dass sie mehr zuhören können. Aber natürlich, im Endeffekt kann man in den Kopf nicht hineinsehen.

B₃: Ich denke mir aber auch, ich weiß nicht wie es daheim aussieht bei den Kindern, ob sie es da noch mit den Eltern direkt praktizieren, dass sie dort sitzen und wirklich miteinander reden. Ich mein, das können wir nicht überprüfen, aber zur Ihrer Verteidigung, was noch dazu kommt, so ein Tag ist ja lange, wenn sie sechs Stunden Unterricht haben und in der Klasse sitzen und sechs Stunden zuhören müssen, ich mein vielleicht gehen sie einmal Turnen oder es ist Werken, aber es ist lang.

B₁: Ja also das funktioniert sowieso nicht, dass man sechs Stunden durchhält, das schafft niemand. Aber es kommt schon auch etwas anderes dazu, fällt mir ein, ein Psychologe war einmal da und hat gesagt, wie sich das Verhalten der Schüler geändert hat. Wenn sie in seiner Praxis im Warteraum waren, hat er gesagt: „bitte der Nächste“ und dann ist der Nächste gekommen. Jetzt kommt keiner. Oder wenn sie irgendetwas tun und auch nur zu zweit sind und er sagt irgendetwas, reagieren sie trotzdem nicht. Da hat schon eine Umwandlung stattgefunden.

I: Wie schätzen Sie die Aufmerksamkeitspanne Ihrer Schüler und Schülerinnen ein. Glauben Sie beispielsweise, dass es ab der dritten Unterrichtsstunde vorbei ist. Also, ob man einfach denkt, wenn man beispielsweise am Mittwoch in der sechsten Stunde Mathematik hat, dass man kaum noch Chancen hat, voranzukommen? Also im Vergleich zu der ersten und der zweiten Stunde.

B₁; B₂; B₃: Ja, Ja auf jeden Fall.

I: Haben Sie das Gefühl, dass es für Schüler und Schülerinnen mit deutscher Muttersprache leichter ist, dem Unterricht zu folgen, als für Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache?

B₁: Nein, nein das glaube hat damit gar nichts zu tun. Natürlich vom Verständnis her, ja. Aber von der Bereitschaft her, gibt es solche und solche.

I: Haben Sie die Auffassung beziehungsweise glauben Sie, dass die Bereitschaft zuzuhören je nach Schwerpunkt, also je nach thematischem Schwerpunkt variiert? Haben Sie das Gefühl, es gibt Themen, wo sie zuhören (???)

B₃: Auf alle Fälle.

B₂: Ja freilich, das merkt man ja selbst auch. Wenn mich etwas interessiert, bin ich eher bereit zuzuhören. Ganz klar.

B₁: Was mir auffällt ist, wenn die Kinder stofflich etwas erarbeiten, das ihnen leichter fällt, ist auch die Bereitschaft oder die Möglichkeit zuzuhören deutlich höher. Ja. Und hin und wieder

sitze ich auch bei einem anderen Lehrer hinten drin und ich sitze bewusst hinten drin. (???). Und es ist für mich erstaunlich wie toll deine Klasse dem Herrn X zuhört. Weil er das so einfach und so verständlich und so langsam und so klar formuliert. Die sitzen ganz gebannt drin. Und, wenn der Lehrer vielleicht sehr schnell spricht oder es heißt: „gschwind, gschwind, gschwind weiterkommen“, dann ist eher so, dass sie Schüler sagen: „Jetzt klink ich mich aus“.

B₃: Ja, nach dem Motto: „Jetzt hab ich eh keine Chance mehr“.

B₂: Ich glaube, weil sie überfordert sind. Der Lehrer viel spricht. Sehr viel und sehr schnell.

I: Versuchen Sie zum Beispiel darauf zu achten, dass sie auch andere Arbeitsformen anwenden. Dass Sie zum Beispiel Begleitmaterial verwenden oder dass Sie zum Beispiel sagen: „Okay einmal etwas lesen, einmal irgendwie (???)“. Wahrscheinlich ist es im Mathematikunterricht schwieriger, als jetzt natürlich im Sprachunterricht (???). Also, ob man versucht, das vielleicht hierdurch aufzuwiegen? Das, was ich bei Ihnen im Unterricht fragen wollte, ob Sie das Gefühl haben, das Leseverständnis ist gleich gut oder gleich schlecht wie das Hörverstehen?

B₂: Also ich denke, dass das Leseverständnis deutlich schlechter ist, als das Hörverständnis. Das beobachte ich daran, dass wenn ich einen Auftrag gebe und sage: „Lest euch das durch“. Oder ist es die Bereitschaft gar nicht vorhanden, das genau zu lesen, das kann ich jetzt nicht eruieren, aber ich muss einen Arbeitsauftrag immer noch einmal in eigenen Worten nacharbeiten und sagen, damit das auch ankommt. Ja. Mir fällt das auch bei einer Schularbeit auf. Also einfach die Schularbeit hinzulegen und zu sagen: „so und jetzt habt ihr es und arbeitet“, würde nicht gehen, da bin ich mir sicher, dass viele den Arbeitsauftrag missverstehen und falsch ausführen.

B₃: Ja, das ist in Englisch auch so.

B₂: Ich glaube, dass ist einfach diese Kommunikation, die so wichtig ist. Es ist ein Unterschied, ob eine Person jemanden etwas sagt oder ob ich das nur lese. Es ist ein Unterschied. Und bei dieser Kommunikation, man reagiert ja auch sofort. Das ist ja bei einem Text nicht möglich. Weil, wenn mich die Kinder mit großen Augen ansehen oder wie auch immer, dann merke ich sofort, jetzt haben sie mich nicht verstanden und man versucht, es sofort mit anderen Worten zu erklären. Das geht bei einem Text nicht. Diese Interaktion fehlt halt einfach bei einem Text.

B₁: Sie sitzen drinnen und sind passiv. (???). Ein paar Gute springen darauf an und er liest und er strengt sein Hirn aktiv an und überlegt, wie könnte das gemeint sein und einige warten trotzdem, weil es wird schon noch einmal jemand irgendwie was sagen, was sie machen sollen. „Schlagt das Buch auf Seite 110 auf“, das machen sicher nicht 100% der Klasse. Ja. Wenn der Arbeitsauftrag kommt.

B₃: Ja, aber es gibt ja auch diese Lerntypen, die visuellen, die auditiven und so weiter. Und irgendwie sollte man die auch berücksichtigen und irgendwie jeden die Chance geben.

I: Woran erkennen Sie, dass der Unterrichtsinhalt erfasst wird? Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler und Schülerinnen Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, aktiv zeigen, wenn sie etwas haben oder aktiv zeigen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder, ob Sie ständig nachfragen müssen?

B₂: Kaum. Also in meinem Unterricht selbstständig nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, also wirklich aktiv, sowie Sie sagen, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen sie kaum. Auch nicht in den höheren Klassen. Das Verständnis ist

hierfür nicht da. Entweder kommt was und es wird eine Hausübung gegeben oder es wird eine Überprüfung angesetzt, dann wird für von manchen für diese gelernt, von manchen auch dann nicht und sonst. Also wenn der Druck vom Lehrer nicht ausginge, dann ist das Verständnis nicht da.

I: Das heißt, die Schüler und Schülerinnen fragen auch nicht aktiv nach, wenn sie etwas sprachlich nicht verstanden haben?

B₁; B₂; B₃: Nein überhaupt nicht. Nein. Selten. Gar nicht kann man nicht sagen, aber selten.

B₁: Grad bei mir in Physik sage ich: „sagt sofort Stopp, wenn ihr einen Satz nicht versteht“. Es sagt nie jemand etwas. Nie. Nie. Also sie fragen einfach nicht nach.

I: Das heißt, Sie sind im Endeffekt immer darum bemüht, dass man immer darauf achtet, dass der Inhalt, also das Sprachliche zumindest verstanden wird?

B₃: Es ist aber auch in Englisch total schwierig. Dann erklärst du etwas auf Deutsch und sie verstehen zum Teil die deutschen Wörter nicht.

B₂: Ja das denke ich mir oft. Also wenn ich Texte korrigier oder anschau oder mir Schüler einfach etwas erzählen. Ja, der erzählt mir, was er am Wochenende gemacht hat und noch schlimmer wird es, wenn er das Ganze verschriftlicht, dann denke ich mir, der schreibt, als wäre Deutsch eine Fremdsprache für ihn, nicht die Muttersprache. Und das ist auch bei Muttersprachlern oft sehr bedenklich, was da produziert wird, sowohl verbal als auch schriftlich.

I: Aber gibt es mehr Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund?

B₁: Egal. Es sind alle.

B₂: Ja so ist es wirklich, wenn sie etwas erzählen sollen, dann ist es: „äh, Ähm, Dings“.

B₃: Ja, der Wortschatz fehlt. Aber warum ist das so?

B₁: Ja, weil sie nicht in die Situation kommen zu sprechen, zu reden. Sie hören nicht und sie sprechen nicht. (???). Früher war es bei uns so, in der Pause hast du dich mit deinen (???). Jetzt fangen sie in meiner Klasse an, dass sie sich in Gruppen in der Pause zusammensitzen und ich freue mich total. Ja deswegen habe ich heute den Schulwart gefragt, ob wir nicht hinten (???). Weil für die Pause möchte ich gern solche lieben Tische gestalten, damit sie wenigstens da reden und nicht so, wie es in der Früh ist, wenn ich den Gang hinauf gehe und ein jeder sein Handy in der Hand hat und tut. Das ist ja bedenklich.

B₃: Es wird halt daheim auch so sein.

B₁: Ja logisch.

B₃: Sie werden nicht mehr miteinander reden.

B₁: Freilich.

B₃: Ja, darüber habe ich ja am Elternsprechtag mit den Eltern geredet. Wenn ich höre, wie viele Stunden für das Computerspielen verwendet werden. Da sage ich: „Nicht falsch verstehen, es ist kein Vorwurf. Ich verstehe die Situation und trotzdem sage ich ihnen auch als Lehrer, dass es nicht richtig ist, wenn ihr Kind zu Hause mit den Computerspielen stundenlang ruhiggestellt wird.“ Ja das ist nicht das Ideal.

I: Ja vor allem für die Sprache. (???). Sie wird natürlich einerseits auditiv erworben, aber auf der anderen Seite, wenn kein Gespräch oder kein Input stattfindet (???)

B₁: Und das ist das, was ich gemeint habe, wenn es kein gemeinsames Essen mehr gibt. Wenigstens einmal am Tag alle am Tisch sitzen und ein jeder seine Erlebnisse (...). Das ist ja jetzt nicht nur sprachlich, das ist ja auch emotional wichtig, um seine Sachen einmal abzubauen, zu erzählen, was heute gepasst hat und, was nicht gepasst hat. Einen Zuhörer zu haben, die haben ja keinen Zuhörer. Woher soll sich der Bedarf ergeben, was zu formulieren.

B₃: Es sind so viele Faktoren. Da fällt mir jetzt nur ein: „Erzählt mir eure Ferien“. Erstens können sie es nicht in Worte fassen und zweitens haben sie nichts erlebt. „Ja ich war daheim und habe Computer gespielt“. Es fehlt dann praktisch auf beiden Seiten.

11.3.2. Transkript des ersten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B₄)

I: Welcher Stellenwert kommt Ihrer Meinung nach der Fähigkeit des gezielten Hin- und Zuhörens im Spracherwerb zukommt, also wie wichtig finden Sie, dass Schüler und Schülerinnen zuhören können?

B₄: Sollten wir das jetzt prozentuell sagen oder ist hier eine Skala oder wie geben Sie das vor?

I: Nein, einfach, ob Sie finden, dass es sehr wichtig ist oder, ob Sie glauben, dass man beispielsweise durch Begleitmaterial, durch das Tafelbild sehr viel aufwiegen kann oder, ob Sie glauben, dass das Zuhören schon sehr stark gefordert ist, weil der Unterricht so stark auf mündlicher Information basiert?

B₄: In den Realien sicher, also da ist es sehr wichtig, das Mündliche.

I: Das heißt, Sie sagen auch, dass es sehr schwer ist überhaupt durch Begleitmaterial das aufzuwiegen, das man sagt, man könnte den Unterricht beispielsweise auf das Leseverstehen aufbauen?

B₄: Ja, also es ändert sich nicht viel, die Aufmerksamkeit ist durch viel Material, das man mitbringt auch nicht größer. Es ist oft durch Beispiele und spannendes Erzählen mehr jetzt, dass die Kinder zuhören als durch diese ganze Multimedia-Show, die sie ja eh jeden Tag haben.

I: Finden Sie, dass das Zuhören als eine Selbstverständlichkeit aufgefasst wird, also, dass man davon ausgeht?

B₄: Ist nicht selbstverständlich. Und zwar, wir haben schon mit dem auch zu kämpfen, dass die Kinder zuhören, dass sie sich konzentrieren können. Also das ist schon ein gravierender Punkt.

I: Ja, es wird oft in der Literatur betont, dass man davon ausgeht, dass das gegeben ist.

B₄: Es ist nicht selbstverständlich nein, man muss da schon immer wieder nur kurze Sequenzen verwenden, wo sie zuhören können, sie können sich nämlich nicht lange konzentrieren. Das ist das Problem.

I: Sie würden also schon sagen, dass eine bewusste Förderung in allen Unterrichtsfächern sehr wichtig ist?

B₄: Ja, in allen Unterrichtsfächern.

I: Es wurde mir in Ihrer Schule oft gesagt, dass es häufig in den Sprachunterricht ausgelagert wird, da es zum Spracherwerb zählt, aber im Großen und Ganzen, sind Sie der Meinung, dass das in allen Fächern gefördert werden soll?

B₄: In allen Fächern.

I: Wie würden Sie die Aufmerksamkeitsspanne ihrer Schüler und Schülerinnen einschätzen? Also würden Sie sagen, dass es bemerkbar ist, wenn der Unterricht in einer späteren Schulstunde stattfindet, dass die Schüler und Schülerinnen zuhören?

B₄: Ja es wird schwieriger, es geht in den ersten drei Stunden ganz gut, aber dann vierte, fünfte, sechste Stunde ist die Aufmerksamkeit schon wesentlich geringer.

I: Haben Sie das Gefühl, dass es für Schüler und Schülerinnen mit nicht deutscher Muttersprache erschwert ist, aufmerksam zu sein und zuzuhören?

B₄: Nein, eigentlich nicht, die sind eher ruhiger, als unsere Kinder und auch weniger hyperaktiv. Sie hören besser zu, konzentrieren sich besser. Das, was ich merke, wenn ich meine Klasse hernehme, sind diese Schüler und Schülerinnen eher bereit, zuzuhören, sich zu konzentrieren und arbeiten ausdauernder. Ich kann jetzt nur von meiner Klasse ausgehen.

I: Das habe ich auch überall betont, dass man das absolut nicht generalisieren kann. Das habe ich auch bei den Unterrichtsbeobachtungen gemerkt. Man kann nicht sagen, dass eine ganze Klasse nicht aufmerksam ist.

B₄: Das kann man nicht sagen, nein.

I: Die Frage, die sich für mich stellt, ist dadurch, dass ich zu zeigen versuche, wie wichtig das Zuhören für den Spracherwerb ist (???).

B₄: Ja, das ist ganz wichtig.

I: Haben Sie das Gefühl, dass die Aufmerksamkeitsbereitschaft je nach Unterrichtsschwerpunkt variiert? Also, dass es themenspezifisch ist oder dass es unabhängig hiervon ist?

B₄: Es ist unabhängig.

I: Das heißt, auch wenn man davon ausgeht, dass ein bestimmtes Thema den Interessensschwerpunkt eher treffen sollte, dass man dennoch feststellen kann, dass die Aufmerksamkeit jetzt nicht so (???).

B₄: Ja das ist auch nicht so gegeben, es ist unabhängig von den Themen, ob sie jetzt interessant oder weniger interessant sind, es lässt die Aufmerksamkeit nach. Ich glaube, weil sie halt auch sehr mit anderen Dingen beschäftigt sind und ziemlich reizübeflutet sind.

I: Ja das ist auch ganz ein wichtiger Punkt, dass das eine solche Schwierigkeit darstellt. Wie würden Sie an sich die sprachliche Heterogenität in Ihrer Klasse einschätzen? Ist es ausgewogen oder (???).

B₄: Ich habe zum Beispiel ein Viertel außerordentliche Schüler, einen Teil, der schon länger da ist und gut der Sprache angepasst sind.

I: Also ist es eh ausgeglichen?

B₄: Ja es ist ausgeglichen.

I: Haben Sie das Gefühl, dass die Schüler und Schülerinnen viel miteinander sprechen, sodass man sagen kann, dass das Zuhören auch außerhalb der Unterrichtsstunde gefordert ist?

B₄: Sie sprechen schon viel miteinander. Doch. Ja.

I: Versuchen Sie, wenn beispielsweise eine neue Thematik eingeführt wird, bevor Sie zum wirklichen Unterrichtsinhalt kommen, eine sprachliche Vorentlastung zu schaffen. Das heißt, beispielsweise schwierige Vokabeln vorab zu klären oder würden Sie sagen, es fehlt einfach die Zeit, um darauf zu achten, eine Vor- und Nachbereitung zu machen?

B₄: In Biologie kann ich das schon machen. Das mache ich auch, weil auch sehr viele fachspezifischen Ausdrücke vorkommen. In Mathematik eher nicht. In Biologie mache ich das schon. Wir haben da immer eine Stichwortliste, auf der wir diese Wörter noch speziell erklären, die schwierig von dem Text (???). Ja das machen wir schon, aber in Mathematik nicht.

I: Haben Sie das Gefühl, dass man als Lehrperson merkt, wann die Schüler und Schülerinnen zuhören und wann sie aufmerksam sind? Oder ist das Ihrer Meinung nach sehr schwer zu beobachten?

B₄: Ja das merkt man schon. Man merkt es schon.

I: Dann weist man sie wahrscheinlich darauf hin, aufmerksam zu sein, wenn das nicht so ist, oder (???).

B₄: Jaja freilich, man muss schon ständig etwas einfordern, um sie irgendwie zu konzentrieren. Man muss sie ständig daran erinnern.

I: Hätten Sie eine Idee, wie man beispielsweise das Hin- und Zuhören fördern könnte?

B₄: Ich würde sagen, kleinere Gruppen, das auf jeden Fall und ja. Das ist der gravierende Punkt, wenn wir einmal eine Gruppenteilung haben, dann geht das wunderbar. Wenn wir 25 Schüler drin haben. Es hängt sehr von der Größe der Gruppe ab. Je kleiner ich die Gruppe halten kann, desto größer ist die Aufmerksamkeit.

I: In der Literatur heißt es häufig, dass es hilfreich ist, auditive Übungen zu machen (???). Beispielsweise, dass versucht wird, in der ersten Minute völlig still zu sein und Schüler und Schülerinnen sollen sich bewusst auf Geräusche fokussieren, die sie beispielsweise sonst nicht wahrnehmen würden. Da zeigt sich häufig, dass sie ein Geräusch außerhalb der Klasse wahrnehmen würden oder die Uhr ticken hören würden und, dass sie hierdurch für den Hörprozess sensibilisiert werden. Glauben Sie, dass könnte hilfreich sein bei Ihren Schüler und Schülerinnen?

B₄: Ja das könnte hilfreich sein. Oder wenn man so ein Programm machen würde oder Vorlagen hätte oder ein Seminar machen würde, wo einem diese Sachen gezeigt werden. Ja das würde schon hilfreich sein

I: Die letzte Frage wäre, ob Sie das Gefühl haben, dass Ihre Schüler und Schülerinnen selbstständig die Verantwortung gegenüber dem unterrichtlichen Geschehen übernehmen? Im Sinne, dass sie zum Beispiel aktiv nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben?

B₄: Ja, das machen sie.

I: Oder haben Sie das Gefühl, sie müssen immer wieder nachfragen, ob der Inhalt klar ist oder zeigen sie selbstständig auf und sagen, dass sie das nicht verstanden haben.

B₄: Sie melden sich schon, wenn sie etwas nicht verstehen. Also ich habe das Gefühl. Überhaupt in den höheren Klassen dann, in den unteren Klassen weniger, aber die größeren Schüler melden sich schon und sagen, wenn sie etwas nicht verstehen.

I: Ja, weil das ist ja etwas sehr Schönes, wenn sie Interesse zeigen. Da sieht man dann auch, dass es gar nicht an der Bereitschaft scheitert, sondern oft einfach nur aufgrund kleiner Inhalte oder aufgrund des Wortschatzes oder so (???).

B₄: Ja es fehlen kleine Impulse, damit man dann wieder weitermachen kann und dem ganzen folgen kann, oft zusätzliche, kleinere Erläuterungen.

I: Ja.

11.3.3. Transkript des zweiten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B₅)

I: Welcher Stellenwert kommt Ihrer Meinung nach gezieltem Hin- und Zuhören als Wahrnehmungsfähigkeit im Spracherwerb zu?

B₅: Ein sehr hoher Stellenwert. Ganz klar. Schüler sind auf diese Fähigkeit angewiesen, um Sprache zu erwerben.

I: Das heißt, Sie würden sagen, dass Zuhören ausschlaggebend ist, um überhaupt Sprache zu erwerben?

B₅: Absolut, ja. Ich meine, was nützt es mir, mit den Schülern im Unterricht viel in der Fremdsprache zu kommunizieren, wenn sie nicht zuhören. Auch wenn ich etwas erkläre, zum Beispiel ein grammatisches Phänomen, muss ich auf die Sprache zurückgreifen. Sie ist also nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern auch das Mittel der Kommunikation. Und das ist der Grund, warum es natürlich unglaublich wichtig ist, zuhören zu können. Ich kann den Schülern kein Sprachwissen vermitteln, wenn sie sich weigern, mir zuzuhören. Sie können die Sprache nicht erwerben, wenn sie sie nicht erfassen, wenn sie nicht zuhören, nicht aufmerksam sind.

I: Gibt es Ihrer Meinung nach einen Unterschied zwischen der Hörfähigkeit an sich und dem Zuhören?

B₅: Naja, natürlich. Zuhören erfordert, dass die Schüler aufmerksam sind. Den Willen haben, die Bereitschaft, etwas hören zu wollen.

I: Und haben Sie das Gefühl, dass Zuhören als Selbstverständlichkeit angesehen wird? Also, dass davon ausgegangen wird, dass Schüler und Schülerinnen das können?

B₅: Nein. Also, es ist nicht selbstverständlich. Natürlich hofft man, dass Schüler in der Lage sind, zuzuhören, aber ich bemerke immer wieder, dass sie große Schwierigkeiten haben dem langfristig zu folgen, was ich sage.

I: Ja. Hätten Sie eine Idee, wie man die Schüler und Schülerinnen im Zuhörprozess unterstützen könne? Also glauben Sie zum Beispiel, dass das Zuhören durch Begleitmaterial erleichtert wird?

B₅: Natürlich. Sicher. Vor allem im Sprachunterricht versuche ich, das Zuhören zu entlasten.

I: Ja. Das heißt, Sie versuchen zum Beispiel mit dem Tafelbild oder anderem visuellen Begleitmaterial, das Hin- und Zuhören zu erleichtern.

B₅: Genau, ja. Ich versuche oft, wichtige Informationen an die Tafel zu schreiben, aber natürlich kehre ich dann der Klasse den Rücken zu und genau das ist das Schwierige. Aber natürlich, im

Sprachunterricht, versuche ich auch zu bestimmten Themen immer audiovisuelle Sequenzen zu zeigen zum Beispiel.

I: Haben Sie das Gefühl, die Bereitschaft, hin- und zuzuhören ist bei bestimmten Themen höher als bei anderen? Also das auch die Aufmerksamkeitsbereitschaft je nach Unterrichtsschwerpunkt variiert?

B₅: Nein, also ich glaube nicht, dass das Thema einen großen Unterschied macht. Viel mehr natürlich die Art, wie man es aufbereitet. Ob man einen emotionalen Bezug zu der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen herstellen kann.

I: Natürlich, ja. Eine wichtige Frage wäre für mich, ob Sie Ideen hätten, wie man Hin- und Zuhören im Unterricht fördern könnte. Also, da Sie meinte, es ist nicht selbstverständlich, dass Schüler und Schülerinnen hin- und zuhören können. Glaube Sie also, dass eine Förderung notwendig ist.

B₅: Absolut. Ja. Aber ich merke auch immer wieder, dass es bei einer so hohen Anzahl an Schüler sehr schwierig ist, überhaupt Zeit zu finden. Also, natürlich, wenn die Gruppe geteilt ist, herrscht auch eine andere Arbeitsatmosphäre vor.

I: Ja natürlich, das habe ich schon öfter gehört, dass es die Klassengröße erschwert, zum Beispiel auch eine individuelle Förderung (???).

B₅: Ich würde sehr gerne auf jeden Schüler individuell eingehen, aber das ist nicht möglich. Dafür ist die Gruppenanzahl einfach zu hoch.

I: Es wird ja häufig behauptet, die Förderung sprachlicher Fähigkeiten müsse im Sprachunterricht stattfinden, daher wäre meine nächste Frage, wie Sie das sehen, vor allem, da Sie ja mit Englisch und Französisch zwei Sprachen unterrichten?

B₅: Nein. Meiner Meinung nach muss in allen Unterrichtsfächern darauf geachtet werden. Zuzuhören und aufmerksam zu sein ist in jedem Unterrichtsfach das Um und Auf. Sprache ist der Gegenstand aller Fächer und müssen auch in allen Fächern gefördert werden.

I: Sind Sie der Meinung, Unterricht basiert hauptsächlich auf dem mündlichen Sprachgebrauch? Also, dass Schüler und Schülerinnen hauptsächlich aufgefordert sind, Sprache mit dem Gehör, also auditiv zu erfassen?

B₅: Es ist schwierig. Natürlich hängt auch viel vom Leseverstehen ab, aber auf der anderen Seite erfolgt jede Instruktion mündlich, also auch wenn ein Arbeitsauftrag schriftlich gegeben wird, bespreche ich ihn immer auch noch einmal mündlich. Ich glaube, es ist die Interaktion, auf der Unterricht basiert und die ist großteils natürlich mündlich. Also, allein wenn ich an Gruppenarbeiten denke, Schüler kommunizieren eigentlich immer mündlich.

I: Ja, ich glaube, das ist der Punkt. Natürlich, auch wenn andere Arbeitsformen im Unterricht angewandt werden, die Kommunikation ist immer mündlich.

B₅: Ja. Das ist es.

I: Haben Sie das Gefühl, Ihre Schüler und Schülerinnen übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess, also fragen sie aktiv nach, wenn sie etwas zum Beispiel nicht verstanden haben oder müssen Sie immer darauf achten, dass Sie das Verstehen der Schüler und Schülerinnen überprüfen?

B₅: Ja, also es ist sehr selten, dass die Schüler von sich aus nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Also es ist sehr wichtig, dass ich nachfrage und bewusst überprüfe, ob die Schüler zum Beispiel den Arbeitsauftrag verstanden haben. Oder auch, ob sie überhaupt beim

ersten Mal schon zugehört haben. Das kommt auch häufig vor, dass sie erst beim zweiten Mal aufmerksam sind.

I: Das wäre auch eine meiner nächsten Fragen gewesen, also wie Sie die Aufmerksamkeitsspanne Ihrer Schüler und Schülerinnen einschätzen würden. Haben Sie das Gefühl, je später der Unterricht stattfindet, also zum Beispiel, wenn Sie ihr Unterricht in einer späteren Schulstunde stattfindet, dass die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen weniger vorhanden ist?

B₅: Absolut. Aber auf der anderen Seite ist es natürlich auch sehr schwer, sich über einen so langen Zeitraum zu konzentrieren. Ich glaube es ist sehr wichtig, dass man vielleicht versucht, den Unterricht auch einfach abwechslungsreich zu gestalten, andere Arbeitsformen zu wählen.

I: Erkennen Sie Ihrer Meinung nach, wann Ihre Schüler und Schülerinnen aktiv hin- und zuhören? Da es natürlich wahrscheinlich sehr schwer ist, bei so vielen Schüler und Schülerinnen zu erkennen, wer gerade aktiv zuhört und wer nicht?

B₅: Also, natürlich kann man nicht immer alle Schüler gleichzeitig im Blick haben und mir fällt sehr auf, dass ich sie immer wieder um ihre Aufmerksamkeit bitten muss, dass ich sie immer wieder in den Unterricht quasi zurückholen muss. Einfach, dadurch, dass ihre Aufmerksamkeit auf so vieles gerichtet ist, das rundherum passiert. Sie lassen sich einfach sehr leicht ablenken.

I: Haben Sie das Gefühl, dass Schüler und Schülerinnen außerhalb des Unterrichts viel miteinander sprechen, also dass die Fähigkeit, hin- und zuzuhören auch außerhalb des Unterrichts gefordert ist?

B₅: Ja, doch, also sie sprechen schon sehr viel. Natürlich kommunizieren sie auch außerhalb des Unterrichts, aber was sich klarerweise geändert hat, ist einfach, dass das Handy ein ständiger Begleiter ist, sie aus ihren Gesprächen herausgerissen werden oder überhaupt nur über das Handy kommunizieren.

I: Wie schätzen Sie die sprachliche Heterogenität in Ihrer Klasse ein, also haben Sie das Gefühl, dass Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache weitaus mehr Schwierigkeiten haben, zuzuhören oder gibt es hier keine Unterschiede?

B₅: Als Sprachlehrerin versuche ich natürlich vorwiegend in der Fremdsprache mit meinen Schülern zu kommunizieren und hier finde ich, gibt es keinen wesentlichen Unterschied bei meinen Schüler. Natürlich, muss dennoch sehr viel auf das Deutsche ausgewichen werden, nicht unbedingt im Englischunterricht, aber vor allem im Französischunterricht, da es auch vom Sprachniveau abhängt, inwieweit der Unterricht in der Fremdsprache stattfinden kann. Aber ich habe nicht das Gefühl, dass Schüler nicht deutscher Muttersprache weniger Bereitschaft zeigen, zuzuhören, im Gegenteil, häufig ist sogar ein größeres Interesse da, aber natürlich wird das Verstehen durch das Fehlen sprachlicher Kenntnisse erschwert.

I: Woran könnte es Ihrer Meinung nach liegen, dass Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten haben, über eine längere Dauer aktiv hin- und zuzuhören? Also gibt es Ihrer Meinung nach bestimmte Gründe dafür?

B₅: Ja, natürlich gibt es Gründe, ich glaube, dass vieles, vor allem die Fähigkeit, zuhören zu kommen auch davon abhängt, wie die Kommunikation außerhalb des Unterrichts, zu Hause oder mit Freunden stattfindet. Ob zum Beispiel von den Eltern bewusst darauf geachtet wird, dass die Kinder von ihrem Tag erzählen, dass ein Gespräch zu Hause stattfindet, dass einander zugehört wird. Ich versuche auch immer wieder mit Eltern zu sprechen und sie darauf hinzuweisen, in welchen Bereichen ihre Kinder Schwierigkeiten haben, aber man hat natürlich als Lehrperson letzten Endes wenig Einfluss darauf, was außerhalb des Unterrichts stattfindet.

Wenn die Kinder nur mehr mit dem Handy beschäftigt sind und keine Gespräche entstehen, können sie natürlich auch nicht zuhören lernen.

I: Ja, das hört man häufig. Nun bin ich auch schon am Ende, auf alle Fälle, vielen Dank für Ihre Zeit, Sie haben mir sehr geholfen.

11.3.4. Transkript des dritten Einzelinterviews mit dem Interviewpartner (B₆)

I: Die erste Frage, die ich gerne stellen würde, bezieht sich auf den Stellenwert, der Ihrer Meinung nach dem gezielten Hin- und Zuhören im Spracherwerb zukommt. Glauben Sie, hin- und zuhören zu können ist wichtig, um Sprache zu erwerben?

B₆: Ein sehr hoher. Keine Frage. Auch im Fachunterricht. Der ganze Unterricht basiert darauf, dass die Schüler in der Lage sind, zuzuhören.

I: Ja, das wäre auch schon eine meiner nächsten Fragen gewesen, also ob Sie glauben, Unterricht basiert auf akustisch vermittelter Information, also auf dem mündlichen Sprachgebrauch?

B₆: Natürlich gibt es auch Unterrichtsmaterialien, bei denen Schüler gefordert sind zu lesen, aber hauptsächlich spreche ich im Unterricht. Allein, damit sie den Arbeitsauftrag auszuführen, muss ich ihn zunächst erklären, ihn ausschließlich schriftlich zu geben, führt oft dazu, dass Schüler ihn nicht richtig ausführen.

I: Das heißt, sie verwenden unterschiedliche Unterrichtsmaterialien, um ein bestimmtes Thema zu behandeln?

B₆: Ja. Wir arbeiten ja auch mit dem Lehrbuch und ich versuche auch zum Beispiel filmische Sequenzen zu einem bestimmten Thema zu zeigen, aber es hängt natürlich auch von der Arbeitsform ab. Ich würde schon sagen, dass prinzipiell viel kommuniziert werden muss, also auch viel zugehört werden muss.

I: Ja. In der Literatur wird zum Beispiel auch immer wieder betont, dass Hin- und Zuhören als eine Schlüsselkompetenz angesehen wird, also nicht nur im Spracherwerb, sondern natürlich auch, um allgemein Wissen zu erwerben. Also würden Sie das zum Beispiel auch so sehen?

B₆: Im Fachunterricht, natürlich, Sprache ist zwar nicht unser Gegenstand, aber ich brauche sie natürlich auch, einfach, um den Schülern die Inhalte zu erklären. Also ohne Sprache kann ich kein Wissen übermitteln. Es ist ein großes Problem, wenn die Schüler dann nicht zuhören. Das frage ich mich oft. Ich mein, wie wollen die Schüler verstehen, um was es geht, wenn sie nicht zuhören, was ich sage. Sie können so die Unterrichtsinhalte ja gar nicht erfassen und kein Fachwissen erwerben, wenn sie ständig unaufmerksam sind und vieles gar nicht erst hören.

I: Gibt es Ihrer Meinung nach einen Unterschied zwischen dem Lese- und dem Hörverstehen?

B₆: Das ist schwierig zu sagen, einfach, weil Schüler beim Lesen mehr Zeit zur Verfügung haben, ein Wort oder einen Abschnitt mehrmals lesen können. Natürlich ist das beim Hören nicht der Fall, aber ich habe auch nicht den Eindruck, dass sie schriftliche Arbeitsaufträge leichter verstehen oder schneller erfassen. Auch wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, habe ich das Gefühl, sie tun sich ohnehin schwer, sich länger auf etwas zu konzentrieren und sich nicht durch den Sitznachbar zum Beispiel ablenken zu lassen.

I: Haben Sie das Gefühl, dass die Fähigkeit, aktiv hin- und zuzuhören als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt wird? Also, dass sie als gegeben angesehen wird?

B₆: Nein, ich glaube nicht, dass es selbstverständlich ist, dass die Schüler zuhören. Also ich kann natürlich nur für mich sprechen, aber für mich ist das nicht so.

I: Haben Sie Ideen, wie man beispielsweise das Zuhören fördern kann, also vor allem auch im Fachunterricht oder glauben Sie, dass es die Aufgabe des Sprachunterrichts ist?

B₆: Nein, also, ich glaube zwar nicht, dass es die Aufgabe des Sprachunterrichts ist, aber natürlich liegt im Sprachunterricht ein ganz anderer Fokus auf dem Spracherwerb. Trotzdem ist ganz klar, dass zuhören zu können nicht nur notwendig ist, um sprachliche Inhalte zu verstehen, sondern auch im Fachunterricht. Ich merke auch immer wieder, dass zum Beispiel, wenn ich den Inhalt einer vorherigen Unterrichtsstunde wieder aufzugreifen versuche, dass die Schüler einfach sehr vieles nicht mehr wissen und vieles ein zweites Mal erarbeitet werden muss. Was natürlich sehr problematisch ist. Da einfach die Zeit fehlt.

I: Woran könnte es Ihrer Meinung nach liegen, dass Schüler Schwierigkeiten haben, gezielt hin- und zuzuhören? Haben Sie das Gefühl, dass die Aufmerksamkeitsspanne zum Beispiel in späteren Unterrichtsstunden geringer ist?

B₆: Es ist natürlich ein Unterschied, ob der Unterricht in der ersten oder zweiten Unterrichtsstunde stattfindet oder zum Beispiel in der sechsten. Die Konzentration ist einfach weniger vorhanden. Ich habe das Gefühl, die Schüler sind einfach nicht mehr aufnahmefähig. Man kann davon ausgehen, dass stofflich viel weniger erarbeitet werden kann, wenn man in der sechsten Stunde seinen Unterricht hat.

I: Hätten Sie Ideen, wie man dennoch die Aufmerksamkeitsbereitschaft erhöhen kann? Haben Sie das Gefühl, dass die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen beispielsweise je nach Unterrichtsthema variiert?

B₆: Nein, das ist eigentlich ganz unabhängig vom Thema. Ich habe das Gefühl, es hängt eher davon ab, wie das Thema erarbeitet wird. Was ich oft hilfreich finde, ist ihnen verschiedene Arbeitsaufträge zu geben, in denen sie selbstständig etwas erarbeiten müssen oder, wenn wir zum Beispiel einen Film ansehen und sie dann Fragen an den Film beantworten müssen. Also ich habe das Gefühl, sonst ist für sie irgendwie der Gedanke da, aufpassen zu müssen.

I: Eine meiner nächsten Fragen bezieht sich auch auf das selbständige Arbeiten beziehungsweise einfach auf die Selbstständigkeit im Lernprozess. Also, haben Sie zum Beispiel das Gefühl, die Schüler und Schülerinnen übernehmen eigenständig die Verantwortung für Ihren Lernprozess?

B₆: Meinen Sie, dass sie nachfragen, wenn irgendetwas unklar ist?

I: Ja. Genau.

B₆: Es kommt darauf an, was sie nicht verstanden haben oder besser darauf, was sie verstehen wollen. Ich habe oft das Gefühl, dass ich vieles wiederholen muss, auch mit anderen Worten wiederholen, bis ich das Gefühl habe, sie haben es verstanden. Darauf muss ich schon achten. Also selbstständig fragen sie wenig nach, außer es interessiert sie inhaltlich etwas und sie wollen zum Beispiel mehr zu einem Thema wissen, dann zeigen sie schon auf.

I: Erkennen Sie, wenn Ihre Schüler und Schülerinnen aktiv hin- und zuhören?

B₆: Es ist schwierig. Es hängt auch von der Anzahl der Schüler ab, man kann einfach nicht immer überprüfen, ob sie einen zwar anschauen, aber mit den Gedanken vielleicht ganz wo anders sind. Also das ist unmöglich und desto mehr Schüler in der Klasse sind, desto schwerer ist es. Oft denke ich, sie folgen dem Unterricht und dann, wenn ich eine Frage stelle, bekomme ich kaum eine Antwort. Oder auch irgendeine Reaktion. Ich glaube auch, dass sie sich einfach

sehr leicht ablenken lassen, dass sie nicht in der Lage sind, sich länger auf eine Sache zu konzentrieren.

I: Es ist natürlich unmöglich, auditive Wahrnehmungsleistungen direkt zu beobachten, aber achten Sie zum Beispiel darauf, dass wenn sie Unterrichtsinhalte mündlich vermitteln oder mithilfe von filmischen Sequenzen, dass Sie den Hin- und Zuhörprozess für Schüler und Schülerinnen erleichtern, indem sie Fachbegriffe vorab erläutern? Oder zum Beispiel das Vorwissen zu einem Thema aktivieren?

B₆: Ja. Also Fachbegriffe muss ich ohnehin erklären. Aber auch hier muss der gleiche Begriff immer mehrmals erklärt werden. Ich versuche öfters einen Bezug zu früheren Unterrichtsstunden herzustellen, mit ihnen Dinge zu besprechen, die wir bereits durchgenommen haben, aber das erfordert auch Zeit, die mir dann wieder fehlt.

I: Haben Sie das Gefühl, dass zum Beispiel Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache mehr Schwierigkeiten haben, aktiv hin- und zuzuhören? Oder wie würden Sie die sprachliche Heterogenität einschätzen?

B₆: Nein, also die Bereitschaft ist bei allen gleich hoch beziehungsweise gleich gering. Also, vor allem wenn man nachfragt, ob ein Arbeitsauftrag verstanden wurde oder Fragen zum Unterrichtsinhalt stellt. Da kommt auch von unseren Schülern oft keine Rückmeldung beziehungsweise wurde der Arbeitsauftrag einfach nicht verstanden, weil sie nicht zugehört haben. Weil alles rundherum in dem Moment wahrscheinlich interessanter war.

I: Das heißt, Ihrer Meinung nach haben Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten, sich gezielt auf etwas zu konzentrieren und sich nicht ablenken zu lassen?

B₆: Ja. Absolut. Also, wenn man sie nicht auffordert, zuzuhören oder sie immer wieder darum bittet, aufmerksam zu sein, brechen einige mit Sicherheit schnell weg.

I: Die letzte Frage, die ich Ihnen noch sehr gern stellen würde, bezieht sich darauf, ob Sie den Eindruck haben, dass Schüler und Schülerinnen auch außerhalb der Unterrichtszeit gefordert sind, hin- und zuzuhören? Haben Sie das Gefühl, sie sprechen viel außerhalb des Unterrichts, zum Beispiel in den Pausen, viel miteinander?

B₆: Das tun sie, keine Frage. Natürlich kreist vieles um soziale Medien und ihre Handys oder Computerspiele, aber Kommunikation ist sehr viel vorhanden. Die Frage ist natürlich, wie es zu Hause ist, ob hier viel miteinander gesprochen wird. Aber an sich, ja, natürlich. Vor allem im Unterricht werden gerne Privatgespräche geführt.

I: Dann bin ich auch schon am Ende meines Gespräches, ich danke Ihnen wirklich sehr für Ihre Zeit.

11.4. Leitfaden der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive

Anmerkungen: Beobachtungen von Schüler und Schülerinnen sind immer punktuell, subjektiv und selektiv, daher können Unterrichtsbeobachtungen nicht generalisiert werden und es können keine allgemein gültigen Gegebenheiten abgeleitet werden. Es können sich hierdurch maximal Tendenzen abzeichnen. Unterrichtsgegenstände: Englisch, Deutsch und Mathematik (Sprachunterricht + Fachunterricht)

Unterrichtsbeobachtungen mit verstärktem Blick auf die auditive Aufmerksamkeitsfähigkeit und auf das Vorhandensein auditiver Wahrnehmungsleistungen der Schüler und Schülerinnen

- 1.) Wie charakterisiert sich der Klassenraum als akustischer Hörraum? Was lässt sich über die Raumakustik sagen? Wie gestaltet sich die Geräuschkulisse? (Wird das auditive Wahrnehmen akustisch vermittelter Informationen beispielsweise aufgrund des Sitzplatzes erschwert? Hintere Reihen vs. vordere Reihen? Lassen sich mehrere Geräuschquellen gleichzeitig lokalisieren, die sich störend auf Lern- und Arbeitsprozesse auswirken? Beispielsweise Straßenlärm, Gespräche innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, Nachhall, etc.)
 - 1.a.) Aufgrund welcher Geräuschquellen könnte das Folgen des Unterrichts erschwert werden?
- 2.) Wie viel Unterrichtszeit erfordert ein erfolgreiches auditives Erfassen und Verarbeiten der Sprachinhalte auf Seiten der Schüler und Schülerinnen? Werden Unterrichtsinhalte grundsätzlich akustisch vermittelt? Welche Unterrichtsformen werden etabliert? Lehrvortrag, Einzelarbeit, Partner- und Partnerinnenarbeit, etc.?
 - 2.a.) Welche Unterrichtsaktivitäten werden integriert? Werden Unterrichtsinhalte differenziert vermittelt? Wird die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen bewusst stimuliert und gefördert? Wird der visuelle Wahrnehmungskanal in die Unterrichtsvermittlung miteinbezogen? Findet eine Entlastung des auditiven Wahrnehmungskanals statt?
 - 2.b.) Wie lassen sich die unterschiedlichen Interaktions- beziehungsweise Kommunikationssituationen charakterisieren? Wie lässt sich das Aufmerksamkeitsvermögen der Schüler und Schülerinnen charakterisieren? Variiert die Aufmerksamkeitsbereitschaft je nach Arbeitsform? Input und Output? Lässt sich ein erhöhter Lärmpegel feststellen? Wenn ja, welche Handlungsschritte erfolgen durch die Lehrenden? Wodurch kennzeichnet sich das auditive Wahrnehmungsverhalten der Schüler und Schülerinnen (Körper- und Blickbewegungen, Sprachhandlungen, etc.)
 - 2.c.) Findet eine sprachliche (Vor-)Entlastung auf Seiten der Lehrenden statt? Wie charakterisiert sich die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsinhalte? Erfolgen gezielte Rückfragen durch die Lehrenden, die sich auf das auditive Erfassen und Verstehen der Sprachinhalte beziehen? Erfolgt eine Aktivierung des Vorwissens und wird eine bewusste Verknüpfung von Vorwissen und neuen Informationen initiiert, um die „Hin- und Zuhörbereitschaft“ der Schüler und Schülerinnen zu steigern? Wird der Hin- und Zuhörprozess durch bestimmte Strategien begleitet/unterstützt? (Beispielsweise werden vorab zentrale Fragestellungen zur Thematik eröffnet, die dem gezielten Hin- und Zuhörprozess als „Leitgerüst“ dienen?)
 - 2.d.) Werden vielfältige Hörräume eröffnet, können facettenreiche Hörerfahrungen gesammelt werden? (Kunst, Musik, Theater, auditive Medien, Sprache, Sprechen, Klangumwelt und akustische Raumgestaltung, etc.)
- 3.) Was lässt sich (allgemein) hinsichtlich der Aufmerksamkeitsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen konstatieren? Sind sie in der Lage, ihre Aufmerksamkeit über einen „normalen“ oder längeren Zeitraum hinweg auf sprachliche Reize zu fokussieren? Wie hoch ist das Ablenkungspotential? Inwiefern äußert sich das längere Aufrechterhalten der auditiven Aufmerksamkeit? Suchen Schüler und Schülerinnen bewusst Blickkontakt zur Lehrperson? Ist eine günstige Arbeitsatmosphäre vorhanden, um eine gezielte Hin- und Zuhörhaltung einzunehmen?
 - 3.a.) Geht das Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit mit sichtlichen Schwierigkeiten einher?
 - 3.b.) Variiert die auditive Aufmerksamkeitsfähigkeit je nach Unterrichtsinhalt oder thematischen Schwerpunkt? Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der aktiven Hin- und Zuhörbereitschaft auf Seiten der Schüler und Schülerinnen und der jeweiligen Unterrichtsmethode konstatieren?

- 4.) Hin- und Zuhörverhalten der Schüler und Schülerinnen – Findet eigenverantwortliches Hin- und Zuhören statt? Werden anschließend an den Hin- und Zuhörprozess explizite Handlungsschritte gesetzt, werden beispielsweise selbstständig Notizen zum Unterrichtsinhalt angefertigt? Wird Verantwortung für den eigenen Hin- und Zuhörprozess übernommen? Wird beispielsweise bewusst nachgefragt, wenn etwas nicht erfasst und verstanden wurde?
- 5.) Wie reagieren Schüler und Schülerinnen auf sprachliche Instruktionen der Lehrenden?
 - 5.a.) Wie lässt sich das verbale und nonverbale Reaktionsverhalten der Schüler und Schülerinnen charakterisieren?
- 6.) Wie reagieren Schüler und Schülerinnen auf Fragestellungen der Lehrenden? Bezieht sich die Antwort inhaltlich auf die Fragestellung oder verfehlt sie diese? Kommt es zu ausweichenden Antworten oder lassen sich Schwierigkeiten im Wortfindungsprozess konstatieren? Bleiben die Antworten meist aus beziehungsweise lassen sich prinzipiell kaum sprachliche Rückmeldungen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen verzeichnen?
 - 5.a.) Wie charakterisieren sich die Fragestellungen? Beziehen sie sich auf die inhaltliche Ebene der Unterrichtsthematik oder auch auf die sprachliche Ebene? Erfolgt ein bewusstes Nachfragen, ob etwaige Schwierigkeiten im Verstehensprozess auf sprachliche Merkmale zurückzuführen sind? Werden beispielsweise etwaige Problematiken im lexikalischen Bereich gezielt erfragt/geklärt? Werden Schüler und Schülerinnen gebeten, den Inhalt in eigenen Worten wiederzugeben, um Verständnislücken eigenständig zu erkennen?
- 7.) Schafft die Lehrperson eine Lern- und Arbeitsatmosphäre, die die auditive Aufmerksamkeitsfähigkeit und das Einnehmen einer gezielten Hin- und Zuhörhaltung erleichtert, fördert? (In etwa nach dem Schema: 1.) allgemeine Aufmerksamkeitsbereitschaft stimulieren (Wachsamkeit); 2.) Aufmerksamkeit wird durch Strukturierungs- und Selektionshilfen auf spezifische Aufgaben lenken (Selektion); 3.) Überwachung des Lernprozesses und Rückmeldungen, die dafür sorgen, dass Schüler und Schülerinnen kontinuierlich zuhören)
 - 7.a.) Wird das Gesagte durch Lehrende mehrmals wiederholt/zusammengefasst und/oder differenziert wiedergegeben? Werden Schlüssel- und Fachbegriffe explizit thematisiert?
 - 7.b.) Werden Hinweisreize geäußert, die eine Signalwirkung erzielen und es Schülern und Schülerinnen erleichtert, ihre auditiven Aufmerksamkeitsressourcen gezielt zu steuern?
 - 7.c.) Findet eine bewusste Thematisierung der Hin- und Zuhörerrolle statt? Werden Aspekte einer erfolgreichen Hin- Zuhörhaltung bewusst thematisiert?
 - 7.d.) Werden beispielsweise Signalwörter angeboten, wodurch Schwierigkeiten im Verstehensprozess auf Seiten der Schüler und Schülerinnen rasch gekennzeichnet werden können und Klärungsansätze rechtzeitig eingeleitet werden können?
 - 7.e.) Werden aufmerksamkeits- und wahrnehmungsspezifische Fähigkeiten bewusst und differenziert im Unterricht geschult? (Beispielsweise durch Stilübungen, die auf den Hin- und Zuhörprozess einstimmen sollen, etc.)
- 8.) Was lässt sich hinsichtlich vorhandener Sprach- und Fachkompetenzen konstatieren?
- 9.) Wie gestaltet sich allgemein die sprachliche Kommunikation und Interaktion innerhalb der Klasse?
- 10.) Sprach- und Sprechverhalten der am Unterricht Beteiligten:

Beobachtungen auf der verbalen, auf der Wortebene: Wortwahl, Satzbau, Satzkonstruktion, Redewendungen, dialektale Färbung, etc.

Beobachtungen auf der paraverbalen Ebene: Klangebene: Stimme, Geschwindigkeit, Rhythmus, Aussprache, Dialekt, Lautstärke, etc.

Beobachtungen auf der nonverbalen Ebene: Körpersprache: Mimik, Gestik, Blickkontakt, Lächeln, Körperhaltung, äußere Erscheinung; etc.

11.4.1. Beobachtungsprotokoll der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Deutsch

Beobachtungsgegenstand: Deutschunterricht der siebten Schulstufe		
Datum: 14. Dezember 2018		
Zeit	Aktivitäten und Anmerkungen	Personen
7:45-7:55	Die Lehrpersonen leiten den Beginn der Unterrichtsstunde mit einer Begrüßung ein. Es sind zwei Lehrpersonen und zehn der insgesamt dreizehn Schüler und Schülerinnen anwesend. Der Unterricht wird in Form von Teamteaching durchgeführt. Es erfolgt ein schriftliches Notieren der abwesenden Schüler und Schülerinnen zu administrativen Zwecken. Die Schüler und Schülerinnen unterhalten sich teilweise, blicken im Klassenraum umher oder beschäftigen sich mit ihren Privatgegenständen. Nach Beendigung administrativer Tätigkeiten leitet eine der beiden Lehrpersonen das Unterrichtsvorhaben ein. Die Kommunikation erfolgt auf Basis des mündlichen Sprachgebrauchs. Die zweite Lehrperson verhält sich still und beobachtet die Schüler und Schülerinnen. Ein Partner- und Partnerinnendiktat stellt die erste Unterrichtsaktivität dar, zu denen die Schüler und Schülerinnen durch die Lehrperson mündlich aufgefordert werden. Es handelt sich folglich um eine Partner- beziehungsweise Partnerinnenarbeit. Die Schüler und Schülerinnen reagieren zaghaft und einige murmeln etwas vor sich hin, jedoch in einer unverständlichen Art und Weise. Die Geräuschkulisse setzt sich zusammen aus akustischen Reizen, die innerhalb des Klassenraumes erzeugt werden. Von außerhalb dringen keine zusätzlichen Reize ein. Es handelt sich um ein recht großes Klassenzimmer, trotz geringer Schüler- und SchülerInnenanzahl werden die Schüler und Schülerinnen jedoch nicht gebeten, sich umzusetzen und in dem vorderen Bereich der Klasse einzufinden. Die Schüler und Schülerinnen befinden sich über die erste bis zur letzten Sitzreihe verteilt.	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen
7:55-8:05	Die Schüler und Schülerinnen scheinen diese Arbeitsform bereits zu kennen, da keinerlei Fragen hierzu geäußert werden. Die Lehrperson erläutert mehrfach die konkreten Arbeitsanweisungen. Sie spricht zwar relativ leise, aber sehr klar und zieht unterschiedliche Begriffe für die mehrfache Formulierung der Arbeitsanweisungen heran. Zusätzlich weist sie die Schüler und Schülerinnen auf eine gemäßigte Lautstärke während dem Ausführen des Arbeitsauftrages hin, damit Mitschüler und Mitschülerinnen nicht gestört werden. Der Inhalt des Partnerdiktates stellt einen spezifischen Text im Lehrbuch dar. Die Lehrperson bittet jene Schüler und Schülerinnen sich zusammenzusetzen, die sich alleine an einem Tisch aufhalten und keinen direkten Sitznachbar beziehungsweise Sitznachbarin haben. Das räumliche Umstrukturieren der Schüler und Schülerinnen und das Vorbereiten des Unterrichtsmaterials, folglich das Herausholen	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	und Aufschlagen der Lehrbücher und Unterrichtshefte geht mit einem erhöhten Lärmpegel einher. Die Lehrpersonen unterhalten sich miteinander bis eine Lehrperson wieder das Wort ergreift, um die Schüler und Schülerinnen an eine Überprüfung zu erinnern, die anscheinend in der nächsten Unterrichtseinheit stattfinden soll. Es erfolgt keine merkliche Rückmeldung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen, viele sind mit dem Vorbereiten der Unterrichtsmaterialien beschäftigt. Das Partner- und Partnerinnendiktat beginnt. Die Lautstärke, in der die einzelnen Schüler und Schülerinnen den Textinhalt diktieren, ist erhöht. Es herrscht ein ziemlicher Geräuschpegel vor. Die Lehrpersonen befinden sich im vorderen Bereich der Klasse und scheinen Privatgespräche zu führen. Eine Lehrperson befindet sich mit dem Rücken der Klassen zugewandt.	
8:05-8:15	Diejenige Lehrperson, die auch die Unterrichtsaktivität eingeführt hat, kehrt sich der Klasse zu und bittet um das Senken der Stimme. Die Bemühungen scheinen vergeblich, für kurze Zeit wird der Text durch die Schüler und Schülerinnen zwar etwas leiser vorgetragen, dennoch steigt die Lautstärke wieder kontinuierlich an. Jede Partner- und Partnerinnengruppe hat ihr individuelles Tempo, die verschiedenen Rollen werden abwechselnd eingenommen. Nach jedem Absatz findet ein Rollentausch statt. Eine Lehrperson nimmt im vorderen Bereich der Klasse Platz und beginnt ein Notizheft/-buch durchzublättern. Die andere Lehrperson wendet sich der Klasse zu und beginnt zu den einzelnen Tischen zu gehen, um mit der jeweiligen Schüler- beziehungsweise Schülerinnengruppe ein Gespräch zu suchen. Es handelt wiederum um die gleiche Lehrperson, die bereits die vorherigen Handlungsschritte durchführt. Es ist nicht klar, welche Rolle der anderen Lehrperson zukommt. Der Inhalt des Gespräches dreht sich um einen vorhergegangenen Arbeitsauftrag, die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen ihr in diesem Gespräch ein Feedback zu dem vorherigen, bereits abgeschlossenen Arbeitsauftrag zu geben. Die Unterrichtsform oszilliert zwischen einer Partner- und Partnerinnenarbeit und einem Unterrichtsgespräch zwischen der Lehrperson und einzelnen Schüler und Schülerinnen. Die Aufmerksamkeit anderer Schüler und Schülerinnen beginnt sich auf diese Gespräche zu richten. Lediglich einige wenige Schüler und Schülerinnen führen das Partner- und Partnerinnendiktat konsequent weiter. Die Nachbereitung eines bereits zuvor abgeschlossenen Arbeitsauftrages in einem kleineren, persönlicheren Rahmen scheint die Rückmeldungsbereitschaft der jeweiligen Schüler und Schülerinnen zwar zu erhöhen und etwaige Schwierigkeiten können in einem diskreteren Rahmen besprochen werden, dennoch scheinen nicht nur die am Gespräch mit der Lehrperson teilnehmenden Schüler und Schülerinnen aus ihrem Arbeitsprozess „gerissen“ zu werden, sondern auch weitere Schüler und Schülerinnen fokussieren	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	nicht mehr das Partner- und Partnerinnendiktat und geben ihre eingenommene Rolle auf. Ihre auditive Aufmerksamkeit wird auf unterschiedliche, zeitgleich ablaufende Ereignisse gerichtet. Die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen nach Abschluss des Gesprächs darum, wieder zu ihrem Arbeitsauftrag zurückzukehren. Die andere Lehrperson greift in das Unterrichtsgeschehen nicht ein. Schüler und Schülerinnen führen verschiedene Tätigkeiten aus. Manchen ist es möglich, den ursprünglichen Arbeitsauftrag weiterhin auszuführen, andere richten ihre Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgespräch der Lehrperson, das diese mit einzelnen Schülern und Schülerinnen führt. Wieder andere beteiligen sich weder am ursprünglichen Arbeitsauftrag, noch scheinen sie das Gespräch zwischen der Lehrperson und diversen Schüler und Schülerinnen wahrzunehmen. Die Schüler und Schülerinnen, die sich in der letzten Reihe befinden unterhalten sich untereinander. Ein Schüler vor ihnen wirft einen starren Blick aus dem Fenster, seine Sitznachbarin beschäftigt sich mit einer anderen Seite im Lehrbuch. Ein weiterer Schüler blickt auf sein Handy. Der Mehrwert dieser äußerst förderlichen Unterrichtsaktivität in Bezug auf auditive Wahrnehmungsleistungen scheint durch das unkontrollierte Vorgehen der Lehrpersonen verloren zu gehen. Es ist keine einheitliche Unterrichtsaktivität erkennbar. Die Lehrperson führt mit weiteren Schülern und Schülerinnen ebenfalls ein Gespräch über den bereits abgeschlossenen Arbeitsauftrag. Die Schüler und Schülerinnen formulieren keine längeren Phrasen, weshalb diese Gespräche keine eindeutigen Erkenntnisse in Bezug auf ihre Sprachkompetenz ermöglichen.	
8:15-8:25	Die zweite Lehrperson, die zuvor im vorderen Bereich der Klasse Platz genommen hat, erhebt sich und tritt ebenfalls in Kontakt mit der Klasse. Die Lehrperson fordert die gesamte Klasse auf, die Lautstärke zu senken, damit Ruhe einkehren kann und beginnt ebenfalls einzelne Tische aufzusuchen. Sie bewegt sich in die Richtung jener Tische, an denen die Schüler und Schülerinnen aufgehört haben, das Partner- und Partnerinnendiktat auszuführen. Es findet sehr viel Bewegung im Klassenraum statt und zahlreiche Gespräche laufen parallel zu dem eigentlichen Diktatgespräch statt. Die zweite Lehrperson, die nicht mit dem Einholen von Rückmeldungen zu dem, bereits in einer vorherigen Unterrichtsstunde abgeschlossenen Arbeitsauftrag beschäftigt ist, spricht vereinzelte Partner- und Partnerinnengruppen an, um etwaige Schwierigkeiten im Arbeitsprozess zu erfragen. Beide Lehrpersonen sprechen deutlich, aber weisen ein erhöhtes Sprachtempo auf. Darüber hinaus ist eine dialektale Färbung der Sprache bei beiden Lehrpersonen verstärkt vorhanden. Es erfolgt zunächst keine Rückmeldung auf Seiten der befragten Schüler und Schülerinnen. Daraufhin spricht die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen mit ihrem Namen an und fragt konkret nach lexikalischen Schwierigkeiten. Einer der beiden	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	Schüler fragt nach der Bedeutung zweier Worte, die anschließend von der Lehrperson erläutert werden. Sie versucht die Worte zusätzlich gestisch darzustellen. Sie weist die zwei Schülerinnen zusätzlich darauf hin, ihren Kopf in die Richtung ihrer Sitznachbarin zu drehen und zu versuchen, bewusst zuzuhören. Nachdem keine weiteren Fragestellungen durch die Schüler und Schülerinnen erfolgen, wendet sie sich einem weiteren Tisch zu und fragt nach lexikalischen Schwierigkeiten. Dieser Prozess wird mehrmals wiederholt, aufgrund der Gestik lässt sich erkennen, dass die Schüler und Schülerinnen ähnliche Wörter nicht zu verstehen scheinen. Der Hinweis, aufmerksam und bewusst zuzuhören wird an die restlichen Schüler und Schülerinnen nicht herangetragen. Beide Lehrpersonen schließen ihre Gespräche ab und finden sich im vorderen Bereich der Klasse ein, um ein Privatgespräch miteinander zu führen. Eine der beiden Lehrpersonen ist im Rahmen des Gesprächs mit dem Rücken der Klasse zugewandt. Die „Präsenz“ zweier Lehrpersonen im Unterricht ist während ihres Gesprächs nicht wirklich wahrnehmbar. Vier Schüler und Schülerinnen scheinen sich noch mit dem eigentlichen Arbeitsauftrag zu beschäftigen. Die dem Klassenraum zugewandte Lehrperson wendet den Blick von ihrem Gesprächspartner ab und wirft ihn der Klasse zu. Das Privatgespräch nimmt hierdurch ein Ende und die zweite Lehrperson wendet sich ebenfalls der Klasse zu.	
8:25-8:35	Es erfolgt keine Reaktion auf Seiten der Schüler und Schülerinnen, sie führen weiterhin ihre individuellen Tätigkeiten aus. Der Lärmpegel ist relativ hoch. Eine Lehrperson bittet um Ruhe, da sie eine Ankündigung zu machen hat. Sie fährt direkt fort, ohne auf ein Senken des Geräuschpegels zu warten. Es handelt sich um eine Wiederholung der bereits zu Beginn der Unterrichtsstunde angekündigte Überprüfung, die in der nächsten Unterrichtseinheit stattfinden soll. Die zweite Lehrperson weist mithilfe einer Geste auf Ruhe hin, jedoch ohne Erfolg. Auf Seiten der Schüler und Schülerinnen erfolgt keine Rückmeldung zu der Ankündigung. Die Lehrperson bittet anschließend die Information an die erkrankten Schüler und Schülerinnen weiterzuleiten. Es erfolgt wieder keine Reaktion. Sie erhebt ihre Stimme und beginnt die Information zu wiederholen. Zwischendurch ermahnt sie bestimmte Schüler und Schülerinnen und spricht sie direkt mit ihrem Namen an. Es findet sich langsam Ruhe ein und die Lehrperson wiederholt die Ankündigung noch einmal unter ruhigeren Bedingungen. Manche Schüler und Schülerinnen nicken mit ihrem Kopf, jedoch werden keine Notizen zu der Information gemacht. Alle Instruktionen erfolgen mündlich. Im Anschluss findet eine Erläuterung der Hausübung statt. Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen dazu auf, einige Arbeitsaufträge im Lehrbuch zu erfüllen. Während die eine Lehrperson mit der mündlichen Vermittlung der Arbeitsaufträge beschäftigt ist,	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	notiert die zweite Lehrperson diese an der Tafel und bittet darum, sie ebenfalls zu notieren. Es klingelt. Einige Schüler und Schülerinnen erheben sich direkt, andere notieren weiterhin die Arbeitsaufträge.	
--	--	--

11.4.2. Beobachtungsprotokoll der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Mathematik

Beobachtungsgegenstand: Mathematikunterricht der fünften Schulstufe		
Datum: 14. Dezember 2018		
Zeit	Aktivitäten und Anmerkungen	Personen
8:35-8:45	Es erfolgt eine Begrüßung durch die Lehrperson und die Schüler und Schülerinnen werden. Es herrscht ein ziemlicher Tumult vor. Die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen mit Nachdruck darum, ihren Platz einzunehmen und sich still zu verhalten. Die Schüler und Schülerinnen kommen dieser Aufforderung rasch nach. Die Lehrperson geht administrativen Tätigkeiten nach, erfragt die An- und Abwesenheit aller Schüler und Schülerinnen und notiert diese. Eine Lehrperson und sechzehn der insgesamt siebzehn regulären Schüler und Schülerinnen sind anwesend, zusätzlich nimmt eine „Gastschülerin“ am Unterricht teil. Bis auf einen Tisch ist die gesamte Sitzkapazität des Klassenraumes ausgelastet. Die Klassentür ist geöffnet, der Lärmpegel ist recht hoch aufgrund verschiedener Geräusche am Gang. Die Lehrperson bittet eine Schülerin darum, die Türe zu schließen. Bei geschlossener Türe verringert sich der Lärmpegel. Die Lehrperson spricht einen Schüler direkt bei seinem Namen an und fordert diesen auf, die Tafel zu reinigen. Der Schüler befolgt die Anweisung. Die Schüler und Schülerinnen verhalten sich Großteils ruhig und befolgen die Anweisungen der Lehrperson. Nach dem Abschluss administrativer Tätigkeiten wendet sich die Lehrperson der „Gastschülerin“ zu und instruiert sie, verschiedene Arbeitsaufträge aus dem Lehrbuch ihrer Schulstufe abzuarbeiten. Zusätzlich bietet sie ihr an, sich bei etwaigen Schwierigkeiten an sie zu wenden. Die Lehrperson spricht deutlich und klar. Sie wendet sich der Klasse zu und fragt sie, an welchem Punkt sie in der letzten Unterrichtseinheit stehen geblieben sind. Sie interagiert mit der gesamten Klasse und versucht den letzten Arbeitsschritt im Plenum zu rekonstruieren. Die Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen sind sehr zaghaft. Sie beginnen in ihren Notizen zu blättern. Die Lehrperson spricht eine Schülerin direkt mit ihrem Namen an und erhält auch umgehend eine Antwort, da die Schülerin den letzten Arbeitsschritt in ihrem Übungsheft gefunden hat. Daraufhin wendet die Lehrperson der Klassen den Rücken zu und beginnt an der Tafel das Datum und die Zahl der jeweiligen Unterrichtsstunde zu notieren. Zusätzlich wird die Nummerierung und Seitenangabe von drei	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	Arbeitsaufträgen aus dem Lehrbuch an der Tafel schriftlich festgehalten. Vereinzelt Schüler und Schülerinnen beginnen, miteinander zu kommunizieren und der Lärmpegel steigt. Die Lehrperson wendet sich der Klasse zu und ermahnt die Schüler und Schülerinnen, sich ruhig zu verhalten.	
8:45-8:55	Die Schüler und Schülerinnen beenden ihre Gespräche und richten ihre Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit der Lehrperson. Die Lehrperson beendet ihren Schreibprozess und wendet sich der Klasse zu. Sie bezieht sich auf die einzelnen Arbeitsaufträge und erläutert diese näher. Die Lehrperson spricht langsam und deutlich. Vereinzelt Schüler und Schülerinnen fertigen eigenständig Notizen an, andere richten ihren Blick auf die Lehrperson. Die Lehrperson äußert sich zu jedem Arbeitsauftrag einmal und fragt im Anschluss nach, ob Unklarheiten in Bezug auf die Arbeitsanweisungen vorhanden sind. Zusätzlich erfragt sie fachliche Kenntnisse, beispielsweise möchte sie von den Schülern und Schülerinnen die Differenz zwischen Flächen- und Längenangaben erfahren. Es erfolgt keine Rückmeldung durch die Schüler und Schülerinnen, woraufhin die Lehrperson vereinzelt Schüler und Schülerinnen konkret bei ihrem Namen anspricht. Es scheinen einige Unsicherheiten in Bezug auf ihr fachliches Wissen vorhanden zu sein, weshalb die Lehrperson diese erneut zu erläutern versucht. Sie versucht beispielsweise die Differenz zwischen der Flächenmaßeinheit und Längenmaßeinheit anhand des Klassenraumes zu erläutern und stellt hierdurch einen Bezug zu ihrer direkten räumlichen Umgebung her. Der Unterricht basiert bis zu diesem Zeitpunkt hauptsächlich auf dem Lehrerinnenvortrag, dem Frontalunterricht als Unterrichtsform. Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen auf, mit dem Arbeitsprozess zu beginnen. Sie weist die Schüler und Schülerinnen ebenfalls darauf hin, dass die Arbeitsaufträge eigenständig auszuführen sind und sie für Hilfestellungen zur Verfügung steht. Es findet ein Wechsel der Unterrichtsform statt. Der Arbeitsauftrag ist in Form von Einzelarbeit auszuführen. Die Schüler und Schülerinnen beginnen zu arbeiten und verhalten sich ruhig. Die Lehrperson nimmt ihren Platz ein und beobachtet die Schüler und Schülerinnen bei ihrem Arbeitsprozess. Die Geräuschkulisse ist äußerst ruhig, es sind kaum Störquellen wahrnehmbar.	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen
8:55-9:05	Die Lehrperson erhebt sich und beginnt auf einzelne Schüler und Schülerinnen zuzugehen, um sich einen Überblick über ihren Arbeitsprozess zu verschaffen. Die Schüler und Schülerinnen fragen selbstständig in Bezug auf diverse Unklarheiten nach, sowohl sprachliche als auch fachliche Unklarheiten. Diese werden anschließend von der Lehrperson im Dialog erläutert. Eine Schülerin erfragt beispielsweise die Bedeutung des Begriffes „Funktion“. Ein anderer Schüler stellt beispielsweise eine Frage zu der Umrechnung von Flächenmaßen. Es erfolgt keine Thematisierung der genannten Unklarheiten im Plenum. Vereinzelt Schüler und Schülerinnen	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	beginnen ihre Aufmerksamkeit vom eigenen Arbeitsprozess abzuwenden und auf das Gespräch der Lehrperson zu richten. Die Lehrperson registriert das nicht und steuert einen weiteren Tisch an. Hier scheinen keinen Schwierigkeiten vorhanden zu sein, da sie einen kursorischen Blick auf die Unterrichtsmaterialien wirft und keinerlei Fragestellungen an die Schüler und Schülerinnen richtet. Der dritte Tisch in der ersten Reihe stellt ihr nächstes Ziel dar. Die Lehrperson kommt dieser Bitte nach und verlässt den Tisch der anderen zwei Schülerinnen. Die Fragestellung der Schülerin wird beantwortet und die Lehrperson findet sich wieder im vorderen Bereich der Klasse ein. Die übrigen Sitzreihen finden keine Beachtung. Sie wechselt über zu einer Haltung, die ein Unterrichtsgespräch mit der gesamten Klasse einzuleiten scheint. Die Lehrperson bittet um die Aufmerksamkeit aller Schüler und Schülerinnen und fordert daraufhin einen Schüler beim Namen auf, die Angabe des ersten Arbeitsauftrages laut vorzulesen und anschließend die essenziellen Informationen in eigenen Worten zusammenzufassen und wiederzugeben.	
9:05-9:15	Der Schüler beginnt zu lesen. Das Lesetempo ist äußerst langsam und die Aussprache einzelner Begriffe scheint mit Schwierigkeiten für den Schüler verbunden zu sein. Die Lehrperson weist den Schüler darauf hin „ordentlich“ zu lesen und den Satz gegebenenfalls ein zweites Mal zu lesen. Die Bedeutung der Begriffe wird durch die Lehrperson nicht aufgegriffen und thematisiert. Dieser versucht einige Fakten anschließend wiederzugeben. Die richtigen Informationen werden durch die Lehrperson an der Tafel schriftlich festgehalten. Einige wesentliche Informationen konnte der Schüler nicht richtig aus dem Text herausfiltern. Die Lehrperson wendet sich der restlichen Klasse zu und ersucht sie darum, die fehlenden Informationen im Plenum zusammenzutragen. Es erfolgen Rückmeldungen durch vereinzelte Schüler und Schülerinnen, die Lehrperson geht jedoch nicht auf diese ein, sondern fordert zwei bestimmte Schüler bei ihrem Namen dazu auf, ihr die fehlenden Informationen zu nennen. Beide Schüler haben sich zuvor äußerst ruhig verhalten und keinerlei Rückmeldung gegeben. Die Sprache der Lehrperson ist äußerst klar und es lassen sich keine starken dialektalen Färbungen feststellen. Beide Schüler sind in der Lage, nach der Aufforderung der Lehrperson, ihr die fehlenden Informationen zu nennen. Anschließend äußert die Lehrperson ein Lob gegenüber den beiden Schülern. Die Schüler und Schülerinnen der ersten zwei Klassenreihen wirken sehr fokussiert, in den letzten zwei Reihen kommt es immer wieder zu Privatgesprächen zwischen den Schüler und Schülerinnen. Die Lehrperson registriert diese und versucht ihre Gespräche sofort zu unterbinden, indem sie die Schüler und Schülerinnen ermahnt. Die Lehrperson geht anschließend auf den ersten Arbeitsauftrag ein und spricht gezielt eine Schülerin an, die anschließend ihren Rechenweg mündlich darlegen soll.	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	Dieser war nicht korrekt. Die Lehrperson klärt die Schülerin vor der restlichen Klasse über den richtigen Rechenweg auf, fokussiert mit ihrem Blick aber durchgehend die besagte Schülerin. Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen auf, die einzelnen Maßeinheiten mit unterschiedlichen Farben zu markieren.	
9:15-9:25	Zusätzlich betont sie die Notwendigkeit einer sauberen Arbeitsweise und eines visuell ansprechenden Schriftbildes. Die Schüler und Schülerinnen nehmen unterschiedliche Farben zur Hand und heben die einzelnen Maßeinheiten farblich hervor. Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen anschließend auf, die beiden anderen Arbeitsaufträge mit ihren Sitznachbarn und Sitznachbarinnen zu besprechen und sich über den Rechenweg auszutauschen. Es findet der Wechsel zu einer Partner- und Partnerinnenarbeit statt. Die Lautstärke steigt erheblich an. Es ist nicht klar, worüber sich die Schüler und Schülerinnen unterhalten. Einige blicken in ihr Unterrichtsheft und unterhalten sich darüber, andere führen höchstwahrscheinlich Privatgespräche, da sie miteinander lachen und ihr Übungsheft nicht zu beachten scheinen. Die Lehrperson sucht in der Zwischenzeit das Gespräch zu mir und erläutert, dass die fachliche Kompetenz der Schüler und Schülerinnen sehr schwach ist, da die Schüler und Schülerinnen nicht über ausreichend Sprachkompetenz verfügen, um die inhaltlichen Informationen aus dem Lehrbuch zu erfassen. Sie wendet sich wieder der Klasse zu und erfragt, ob Unklarheiten vorhanden sind. Sie spricht sehr laut, um die Gespräche innerhalb der Klasse zu übertönen. Ein Schüler zeigt auf, woraufhin die Lehrperson eine andere Schülerin auffordert, ihm Hilfestellung zu leisten. Sie wendet sich mir zu und erklärt mir, dass es sich hierbei um eine fachlich sehr starke Schülerin handelt. Die Lehrperson geht wieder zurück Richtung Tafel und nimmt eine grüne Kreide, mit der sie die Lösungen der beiden anderen Arbeitsaufträge an die Tafel schreibt. Anschließend bittet die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen um ihre Aufmerksamkeit und weist sie auf die Lösungen hin. Es erfolgt keine merkbare Reaktion auf Seiten der Schüler und Schülerinnen. Drei scheinen die Lösung in ihre Unterrichtshefte zu notieren. Die Lehrperson beginnt die Hausübung anzusprechen. Es läutet und die Schüler und Schülerinnen beginnen sich zu erheben und ihre Übungshefte zu schließen. Die Lehrperson schreibt die Seite des Lehrbuches an die Tafel und die Nummernkennzahl der jeweiligen Arbeitsaufträge, die bis zur nächsten Einheit auszuführen sind.	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

11.4.3. Beobachtungsprotokoll der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Englisch

Beobachtungsgegenstand: Englischunterricht der sechsten Schulstufe

Datum: 14. Dezember 2018

Zeit	Aktivitäten und Anmerkungen	Personen
10:40-10:50	Die Lehrperson begrüßt die Schüler und Schülerinnen in der Fremdsprache und bittet sie, Platz zu nehmen. Einige Schüler und Schülerinnen treffen verspätet ein und die Lehrperson erfragt den Grund ihres Verspätens. Sie erklärten ihr, dass sie zuvor Sportunterricht hatten und aus dem Turnsaal zurück in die Klasse kommen mussten. Die Lehrperson verhält sich zunächst still, tritt dann an die bereits eingetroffenen Schüler und Schülerinnen heran und fragt sie nach ihrer Hausübung und ob sie diese erfüllt haben. Ihre Frage wird auf Deutsch formuliert, sie spricht leise, aber klar. Die Rückmeldungen sind eher zaghaft und es wird keine klare Aussage getätigt, woraufhin die Lehrperson mithilfe weiterer Leitfragen versucht, die Aufgabenstellung der Hausübung zu rekonstruieren. Zusätzlich ist die Lehrperson darum bemüht, mithilfe verschiedener Signalimpulse, die Aufmerksamkeit ihrer Schüler und Schülerinnen einzufordern, um Ruhe einkehren zu lassen. Allmählich treffen alle Schüler und Schülerinnen ein. Die Lehrperson nimmt Platz und ruft die Schüler und Schülerinnen namentlich auf und notiert ihre An- oder Abwesenheit. Es sind achtzehn von insgesamt zwanzig Schüler und Schülerinnen anwesend. Nachdem die administrativen Fragestellungen geklärt wurden, erhebt sich die Lehrperson und klärt die Schüler und Schülerinnen über den bevorstehenden Unterrichtsverlauf auf. Diese Informationen werden auf Deutsch vermittelt. Die Schüler und Schüler erfahren, dass zu Beginn eine Vokabelüberprüfung stattfinden wird und anschließend verschiedene Arbeitsaufträge in Form von Freiarbeit ausgeführt werden sollen. Es erfolgt keine Nachbereitung der Hausübung. Die Raumkapazität ist vollständig ausgeschöpft, der einzig freie Tisch steht mir zur Verfügung. Die Schüler und Schülerinnen reagieren nicht auf die sprachlichen Äußerungen der Lehrperson, es herrscht ein ziemlich hoher Lärmpegel vor. Viele Schüler und Schülerinnen richten sich erst auf ihrem Platz ein und holen ihre Unterrichtsmaterialien hervor. Die Lehrperson bittet um Ruhe und wiederholt erneut, dass nun die angekündigte Vokabelüberprüfung stattfinden wird. Sie fordert von jedem Tisch jeweils einen Schüler beziehungsweise eine Schülerin auf, den Atlas aus dem hinteren Regal der Klasse zu holen und ihn zwischen sich und seinem Sitznachbar beziehungsweise seiner Sitznachbarin aufzustellen. Die Schüler und Schülerinnen reagieren zunächst zaghaft, beginnen jedoch allmählich, sich in hinteren Bereich der Klasse zu bewegen und jeweils einen Atlas pro Tisch zu holen. Die Geräuschkulisse verändert sich dementsprechend und der Lärmpegel erhöht sich.	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen
10:50-11:00	Die Lehrperson fragt während der Vorbereitung der Atlasse nach, ob sich die Schüler und Schülerinnen auf die Vokabelüberprüfung vorbereitet haben. Es erfolgt keine merkliche Rückmeldung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen. Die Lehrperson spricht vorwiegend Deutsch. Sie	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	verlangsamt ihr Sprechtempo und beginnt, sehr deutlich zu sprechen. Sie weist dabei die Schüler und Schülerinnen darauf hin, sich zu beruhigen, da sie nun mit der Vokalüberprüfung beginnen möchte. Die Schüler und Schülerinnen beruhigen sich rasch und es herrscht eine stille Arbeitsatmosphäre vor. Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen auf, ein leeres Blatt Papier vorzubereiten, auf das sie anschließend ihren Namen und die von ihr mündlich vorgetragenen Begriffe aufschreiben sollen. Alle Schüler und Schülerinnen kommen dieser Anweisung nach und die Lehrperson beginnt, den ersten englischen Begriff vorzulesen. Sie spricht sehr langsam und deutlich. Jeder Begriff wird zweimal wiederholt. Zwischen der Wiederholung liegen ungefähr vier bis fünf Sekunden. Die Schüler und Schülerinnen schreiben die jeweiligen Begriffe auf. Die Lehrperson befindet sich im vorderen Bereich der Klasse. Trotz erhöhter Sprechlautstärke ist die Stimme der Lehrperson in der letzten Reihe nicht optimal wahrnehmbar. Der Klassenraum ist zudem recht groß.	
11:00-11:10	Ende der Vokabelüberprüfung. Es handelt sich um insgesamt fünfzehn Begriffe. Die Lehrperson sammelt die Blätter der Schüler und Schülerinnen ein und bittet sie anschließend darum, die Atlasse wieder wegzuräumen. Diese Instruktion erfolgt wiederum auf Deutsch. Die Schüler und Schülerinnen kommen der Bitte nach, scheinen jedoch sehr aufgebracht. Der Lärmpegel verändert sich dementsprechend. Die Lehrperson spricht mit lauter Stimme und fordert die Schüler und Schülerinnen auf, sich wieder auf ihren Platz zu setzen und sich zu beruhigen. Die Schüler und Schülerinnen unterhalten sich weiterhin. Die Lehrperson wiederholt ihrer Aufforderung mit Nachdruck. Es kehrt Ruhe ein und die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen darum, ihr MINI-MAX-Heft hervorzuholen. Die Schüler und Schülerinnen kommen dieser Aufforderung nach.	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen
11:10-11:20	Die Lehrperson gibt Anweisungen zu verschiedenen Arbeitsaufträgen, die in Form von Freiarbeit von den Schülern und Schülerinnen ausgeführt werden sollen. Sie klärt die Schüler und Schülerinnen über die Bedeutung einer Freiarbeit auf und weist sie darauf hin, dass es sehr wichtig ist, aufmerksam zuzuhören, da Freiarbeit bedeutet, dass sie eigenständig und alleine arbeiten müssen. Die einzelnen Arbeitsaufträge umfassen das schriftliche Übertragen eines Gedichtes, das Zeichnen verschiedener Begriffe und das anschließende Auswendiglernen des zuvor übertragenen Gedichtes. Die Reaktionen der Schüler und Schülerinnen sind sehr unterschiedlich. Manche richten ihren Blick auf die Lehrperson, andere blättern im Übungsheft oder scheinen abwesend. Notizen fertigt keiner der Schüler und Schülerinnen an. Die Lehrperson greift die Begriffe auf, die zu zeichnen sind und erläutert diese. Die Begriffe werden auf Deutsch erläutert. Die Reaktion der Schüler und Schülerinnen ist unverändert. Sie spricht langsam und deutlich. Die Lehrperson erklärt erneut,	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	worum es sich bei einer Freiarbeit handelt, hebt ihre Bedeutung klar hervor. Sie erkundigt sich, ob es Unklarheiten gibt, da jedoch keine Rückmeldung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen erfolgt, bittet sie sie, mit der Freiarbeit zu beginnen. Die Lehrperson nimmt vorne Platz und beschäftigt sich mit Unterlagen. Einige Schüler und Schülerinnen beginnen zu arbeiten. Der Arbeitsprozess scheint bei den Schülern und Schülerinnen unterschiedlich zu sein. Manche beschäftigen sich mit den Arbeitsaufträgen, andere scheinen sich nicht wirklich in den Arbeitsprozess einzufinden. Die Arbeitsatmosphäre ist sehr ruhig. Alle Instruktionen der Lehrperson erfolgen auf Deutsch. Die Lehrperson erhebt sich und beginnt, sich in die Richtung einzelner Tische zu bewegen und den Arbeitsprozess der Schüler und Schülerinnen zu überprüfen. Sie fragt, ob es Unklarheiten gibt, jedoch äußern sich diejenigen Schüler und Schülerinnen nicht wirklich. Sie geht zu einem anderen Tisch und blickt einer Schülerin über die Schulter, die damit beschäftigt ist, einen Begriff, einen Weihnachtsbaum, zu zeichnen. Die Lehrperson fragt die Schülerin, wie bei ihnen zu Hause Weihnachten gefeiert wird. Die Schülerin beantwortet die Frage, jedoch eher zaghafte. Sie scheint ein wenig Schwierigkeiten im Wortfindungsprozess zu haben, da sie versucht, mithilfe ihrer Gestik etwas darzustellen. Die Konversation findet auf Deutsch statt. Einige Schüler und Schülerinnen wenden ihre Aufmerksamkeit immer wieder von ihrem Arbeitsprozess ab und richten sie auf das Gespräch der Lehrperson. Die Arbeitsatmosphäre verändert sich durch verschiedene Geräuschquellen, bedingt durch Privatgespräche zwischen vier Schüler und Schülerinnen und den Gesprächen, die die Lehrperson führt. Von außerhalb dringen keine akustischen „Störquellen“ in den Klassenraum.	
11:20-11:30	Die Lehrperson beendet ihr Gespräch mit der Schülerin und findet sich wieder im vorderen Bereich der Klasse ein. Sie bittet die Schüler und Schülerinnen um ihre Aufmerksamkeit und fragt nach, ob manche bereits Zeit hatten das Gedicht zu lernen. Die Schüler und Schülerinnen richten ihre Aufmerksamkeit Großteils auf die Lehrperson. Vereinzelt Schüler und Schülerinnen bewegen ihren Kopf, jedoch ist es unklar, ob es sich hierbei um eine bestätigende oder verneinende Geste handelt. Die Lehrperson fährt fort und bittet sie, ihr kurz zuzuhören und auf ihre Aussprache zu achten. Sie trägt das Gedicht mündlich vor. Anschließend fordert sie die Schüler und Schülerinnen auf, ihr im Plenum nachzusprechen und dabei im Heft mitzulesen. Sie beginnt erneut das Gedicht vorzulesen und hält nach jeder Phrase inne. Die Schüler und Schülerinnen sprechen ihr nach, bis das Gedicht zu Ende ist. Sie fragt, ob sich ein Schüler oder eine Schülerin wagt, das Gedicht alleine vorzulesen. Es melden sich einige Schüler und Schülerinnen. Drei Schülerinnen lesen das Gedicht vor. Ihre Sprechlautstärke variiert sehr stark. Die Aussprache einiger Begriffe scheint noch unklar zu sein, da sie ein wenig Zeit benötigen, um diese	Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen

	Begriffe auszusprechen. Die Lehrperson hilft ihnen, indem sie ihnen die Aussprache der Begriffe erneut durch ihr Vorsprechen. Sie lobt die drei Schülerinnen anschließend. Daraufhin fordert sie alle Schüler und Schülerinnen auf, das Gedicht bis zur nächsten Einheit auswendig zu lernen, damit sie es ihr anschließend frei vortragen können. Alle Instruktionen erfolgen auf Deutsch. Es läutet. Die Schüler und Schülerinnen erheben sich und räumen ihre Unterrichtsmaterialien zusammen. Die Lehrperson bedankt sich auf Englisch.	
--	--	--

11.5. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung in tabellarischer Form

11.5.1. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Gruppeninterviews mit den Interviewpartnerinnen (B₁-B₃)

Zeile	Frage	Paraphrase	Code/Kategorie
1	3	Hin- und Zuhören als auditive Fähigkeit ist im Spracherwerb unerlässlich.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
1	9-10	Dem Hin- und Zuhören kommt sowohl im Sprach- als auch im Fachunterricht eine determinierende Dimension zu.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
1	10-11	Die Schüler und Schülerinnen verfügen nicht über hin- und zuhörspezifische Fähigkeiten.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen
1	11-12	Die Fähigkeit des Zuhörens wird bereits von der frühen Entwicklung an erworben.	Verständnis der Thematik
1	12-19	Die Förderung kommt bereits im Kleinkindalter zu kurz. Es wird nicht ausreichend Gelegenheit zum Erwerb hin- und zuhörspezifischer Fähigkeiten geschaffen. Die Konsequenz ist ein Fehlen auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten.	Sichtweisen
1	21-23	Die repetitive Sprachproduktion fällt den Schüler und Schülerinnen schwer. Sie haben Schwierigkeiten im Bereich der Lautsprache.	Sprach- und Fachkompetenzen
2	30-31	Die Schüler und Schülerinnen sind einer ständigen Reizüberflutung ausgesetzt. Es gibt zu viele Möglichkeiten und Angebote der Ablenkung.	Sichtweisen
3	40	Hin- und Zuhören muss sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb der Schule gefördert werden.	Förderung
4	42-45	Die Größe der Gruppe, die hohe Anzahl der Schüler und Schülerinnen erschwert den Unterricht. Bei einer höheren Anzahl an Schüler und Schülerinnen herrscht ein erhöhter Lärmpegel vor.	Unterrichtsbedingungen
4	45-46	Der Rahmen für eine Förderung fehlt.	Förderung

4	47-48	Kleinere Schüler und Schülergruppen würden die Förderung erleichtern.	Förderung
5	57-58	Im aktiven Unterrichten fällt es schwer, den Fokus auf das gesamte Unterrichtsgeschehen zu richten.	Lehrerfahrungen
5	58	Hin- und Zuhören ist nicht direkt beobachtbar.	Verständnis der Thematik
5	59-62	Eine Unterrichtsbeobachtung durchführen, um das Verhalten der Schüler und Schülerinnen im Unterricht zu erfassen.	Handlungsschritte der Lehrperson
5	64-66	Das Gefühl der Überforderung ist groß bei alleiniger Unterrichtsführung. Die Konzentration lässt sich nicht auf alle und alles gleichzeitig richten.	Lehrerfahrungen
5	66-69	Hilfreich könnte es sein, die Schüler und Schülerinnen zu bitten, sich vorzubeugen und die Lehrperson anzusehen.	Förderung
5	69-70	Einblick in die tatsächlichen Gedanken der Schüler und Schülerinnen zu erlangen, ist nicht möglich.	Sichtweisen
5	71-72	Es ist nicht bekannt, wie die Interaktion im familiären Umfeld ist, ob zu Hause miteinander aktiv kommuniziert wird. Das kann nicht überprüft werden.	Sichtweisen
5	73-76	Die Tatsache, dass der Unterrichtstag der Schüler und Schülerinnen derart lang ist, erschwert den Hin- und Zuhörprozess. Je später die Schulstunde, umso schwieriger ist es, aktiv zuzuhören.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
5	77-78	Es ist unmöglich, das aktive Zuhören über sechs Stunden hinweg aufrecht zu erhalten.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
5	78-83	Es hat eine Umwandlung des Verhaltens von Schüler und Schülerinnen stattgefunden.	Sichtweisen
6	89	Es ist schwer in einer späteren Unterrichtsstunde effektiv zu arbeiten.	Unterrichtsbedingungen
7	93-94	Die sprachliche Heterogenität wirkt sich nicht auf die Bereitschaft aus, aktiv zuzuhören. Fehlende Kompetenzen im Bereich des Sprachverstehens erschweren es jedoch, dem Unterricht zu folgen.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
8	98-100	Die Bereitschaft, aktiv zuzuhören variiert je nach Unterrichtsthematik. Wenn das Interesse für eine bestimmte Thematik erhöht ist, ist die Bereitschaft eher gegeben.	Lehrerfahrungen
8	101-102	Der Schwierigkeitsgrad des Unterrichtsstoffes determiniert ebenfalls die Zuhörbereitschaft.	Lehrerfahrungen

8	102-103	Den Unterricht anderer Lehrpersonen beobachten, schafft Erkenntnisse.	Handlungsschritte der Lehrperson
8	104-107	Die Sprachproduktion der Lehrenden übt Einfluss auf das Verhalten und Zuhörbereitschaft der Schüler und Schülerinnen aus. Schnelle und unverständliche Sprachproduktion führt dazu, dass Schüler und Schülerinnen dem Unterricht nicht mehr aktiv folgen.	Förderung
8	109	Schnelle und erhöhte Sprachproduktion führt zu Überforderung.	Lehrerfahrungen
9	116-124	Kompetenzen im Bereich des Leseverstehens sind geringer als Kompetenzen im Bereich des Hörverstehens. Schriftliche Arbeitsaufträge müssen mithilfe einer differenzierten Wortwahl durch die Lehrperson erneut erklärt werden. Arbeitsaufträge würden stets missverstanden werden, wäre die Lehrperson nicht um eine zusätzliche Erläuterung bemüht. Das ist auch im Fremdsprachenunterricht der Fall.	Sprach- und Fachkompetenzen
9	125-127	Das Leseverstehen wird durch die Tatsache erschwert, dass keine direkte Interaktion möglich ist. Die Kommunikation bildet die Grundlage für das Sprachverstehen. Bei einem Text fehlt diese.	Verständnis der Thematik
9	128-129	Die Lehrperson erkennt im Blick der Schüler und Schülerinnen, dass der Arbeitsauftrag nicht verstanden wurde.	Lehrerfahrungen
9	129-130	Im Falle erkennbarem Missverstehen ist die Lehrperson bemüht, das Gesagte differenziert zu erklären.	Handlungsschritte der Lehrperson
9	131-135	Viele Schüler und Schülerinnen verhalten sich passiv gegenüber dem Unterrichtsgeschehen und führen die Arbeitsaufträge, die sie erhalten nicht aus und warten auf erneute Hinweise durch die Lehrperson oder durch Mitschüler und Mitschülerinnen.	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess
9	136-137	Eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerntypen sollte stattfinden.	Förderung
10	142-148	Die Schüler und Schülerinnen übernehmen kaum Verantwortung gegenüber ihrem Lernprozess. Ein aktives Nachfragen bei etwaigem Missverstehen findet nicht statt. Es fehlt das Verständnis hierfür. Der Druck, der durch Arbeitsaufträge entsteht,	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess

		die zu Hause zu erfüllen sind oder durch angesetzte Überprüfungen führt dazu, dass einige Schüler und Schülerinnen selbstständig lernen.	
11	151-153	Die Schüler und Schülerinnen äußern sich nicht, wenn sie etwas nicht verstehen, auch wenn die Lehrperson sie dazu auffordert.	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess
12	156-157	Das auditive Sprachverstehen ist sehr gering, sowohl im Englischen als auch im Deutschen.	Sprach- und Fachkompetenzen
12	158-163	Die produktive Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen ist sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen sehr gering. Das betrifft sowohl Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache als auch Schüler und Schülerinnen deutscher Muttersprache.	Sprach- und Fachkompetenzen
13	166-167	Aufgrund fehlender lexikalischer Kompetenz ist es den Schüler und Schülerinnen nicht möglich etwas sprachlich darzulegen.	Sprach- und Fachkompetenzen
13	168-171	Die Schüler und Schülerinnen kommunizieren nicht miteinander, es findet keine Kommunikationssituation statt, die eine Interaktion zwischen ihnen fördert.	Kommunikatives Verhalten
13	173-174	Die Schüler und Schülerinnen verbringen bereits in der Früh sehr viel Zeit isoliert am Handy.	Kommunikatives Verhalten
13	175-178	Es findet auch zu Hause keine Kommunikation statt.	Sichtweisen
13	179-183	Es wird versucht, mit denen Eltern in Kontakt zu treten, ihnen nahe zu legen, dass die Schüler und Schülerinnen nicht derart viel Zeit mit Computerspielen verbringen sollen.	Handlungsschritte der Lehrperson
13	186-190	Die Ursache der fehlenden Kompetenzen wird im familiären Umfeld gesehen. Aufgrund fehlender Kommunikation oder gemeinsamen Beisammensein haben die Schüler und Schülerinnen keinen Zuhörer zu Hause. Das ist nicht nur für die Sprache wichtig, sondern auch emotional, um Erlebnisse zu verarbeiten. Es besteht nicht der Bedarf etwas zu erzählen.	Sichtweisen
13	191-193	Mehrere Faktoren wirken zusammen in Bezug auf das sprachliche Verhalten der Schüler und Schülerinnen. Zum einen scheitert es am fehlenden Wortschatz und zum anderen an fehlenden Erlebnissen.	Sichtweisen

11.5.2. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B₄)

Frage	Zeile	Paraphrase	Code/Kategorie
1	9	In den Realien kommen dem mündlichen Sprachgebrauch und der Zuhörfähigkeit mit Sicherheit ein hoher Stellenwert zu.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
2	13-14	Die Aufmerksamkeit ist auch durch zusätzliches Unterrichtsmaterial nicht höher.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen
2	14-15	Die Zuhörbereitschaft der Schüler und Schülerinnen ist durch das Einbringen von Beispielen und durch spannendes Erzählen erhöht. Der Einsatz von Medien hingegen ist in ihrem Alltag sowieso immer vorhanden.	Förderung
3	18-19	Die Fähigkeit, zuzuhören darf nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden.	Verständnis der Thematik
3	18-19	Die Konzentration und die Zuhörbereitschaft der Schüler und Schülerinnen zu erhöhen, ist mit großen Schwierigkeiten verbunden.	Lehrerfahrungen
3	21-22	Es ist wichtig, das Zuhören der Schüler und Schülerinnen in kurzen Sequenzen einzufordern.	Lehrerfahrungen
3	22-23	Ein großes Problem ist, dass sich Schüler und Schülerinnen nur über einen kurzen Zeitraum hinweg konzentrieren können.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen
4	26-30	Die Förderung von hin- und zuhörspezifischen Fähigkeiten ist in allen Unterrichtsfächern sehr wichtig. Nicht nur im Sprachunterricht.	Förderung
5	34-35	Die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen ist in den früheren Unterrichtsstunden höher.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen
6	38-41	Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache verhalten sich ruhiger, folglich hören sie besser zu, konzentrieren sich mehr und zeigen mehr Ausdauer im Erfüllen von Arbeitsaufträgen.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen
6	45	Es darf nicht generalisiert werden.	Sichtweisen
7	48	Dem Zuhören kommt ein sehr wichtiger Stellenwert im Spracherwerb zu.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
8	51	Die Aufmerksamkeitsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen hängt nicht von der Unterrichtsthematik ab.	Lehrerfahrungen
9	55-56	Die Aufmerksamkeit lässt nach, unabhängig davon, ob eine Thematik interessant ist oder nicht.	Lehrerfahrungen

9	55-56	Die Aufmerksamkeit im Unterricht sinkt, da Schüler und Schülerinnen auf andere Dinge fokussiert sind und einer starken Reizüberflutung ausgesetzt sind.	Sichtweisen
12	67	Es findet Kommunikation und Interaktion zwischen den Schüler und Schülerinnen statt.	Kommunikatives Verhalten
13	72-75	In Biologie findet eine sprachliche Vorentlastung statt, da es viele Fachbegriffe zu erläutern gilt. Es wird eine Stichwortliste angefertigt, um eine Erklärung besonders schwieriger Worte darauf festzuhalten. In Mathematik wird eine solche Maßnahme nicht in den Unterricht integriert.	Förderung
14	79	Es wird registriert, ob Schüler und Schülerinnen zuhören.	Lehrerfahrungen
15	82-83	Es ist wichtig, die Schüler und Schülerinnen, ständig darauf aufmerksam zu machen, dass sie zuhören sollen. Die Konzentration muss ständig eingefordert werden.	Lehrerfahrungen
16	85	Eine geringere Schüler- und Schülerinnenanzahl, kleinere Klassen würden sich förderlich auf das Hin- und Zuhören auswirken.	Förderung
16	86-88	Es hängt von der Größe der Gruppe ab, ob Hin- und Zuhören auf Seiten der Schüler und Schülerinnen stattfindet.	Unterrichtsbedingungen
17	96-98	Ein Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen in diesem Bereich wäre hilfreich, um zu erfahren, welche Fördermaßnahmen integriert werden können. Auch die Verfügbarkeit von Vorlagen könnte eine Hilfestellung für Lehrpersonen darstellen.	Förderung
18	102	Die Schüler und Schülerinnen übernehmen Verantwortung gegenüber ihrem Lernprozess.	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess
19	105-107	Die Schüler und Schülerinnen machen sich bemerkbar, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Besonders ältere Schüler und Schülerinnen in den höheren Klassen äußern sich, wenn sie etwas nicht verstehen. In den unteren Klassen findet es eher weniger statt.	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess.
19	111-112	Es bedarf häufig ausschließlich einiger kleiner Impulse, damit Schüler und Schülerinnen ihren Arbeitsprozess fortsetzen und dem Unterricht folgen können. Es reichen oft kleinere, zusätzliche Erläuterungen aus.	Lehrerfahrungen

11.5.3. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Einzelinterviews mit der Interviewpartnerin (B₅)

Frage	Zeile	Paraphrase	Code/Kategorie
1	3-4	Das gezielte Hin- und Zuhören bildet die Grundlage des Spracherwerbes.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
2	7-8	Erfolgreiche Kommunikation hängt von der Fähigkeit ab, zuhören zu können.	Verständnis der Thematik
2	8-14	Sprache stellt nicht nur den Unterrichtsgegenstand dar, sondern auch die Grundlage der Wissensvermittlung. Es muss auf Sprache zurückgegriffen werden, um Wissen zu transportieren. Die Zuhörbereitschaft der Schüler und Schülerinnen determiniert den Wissenserwerb. Ohne der Fähigkeit, seine auditive Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsinhalte zu richten und gezielt zuzuhören, findet kein Sprach- und Wissenserwerb statt.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
3	17-18	Zuhören erfordert die Bereitschaft, den Willen, etwas auditiv zu erfassen. Die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Inhalt zu fokussieren und gezielt zuzuhören, sind untrennbar miteinander verbunden.	Verständnis der Thematik
4	21-22	Es besteht die Hoffnung, dass Schüler und Schülerinnen zuhören können, auch wenn diese Fähigkeit nicht als Selbstverständlichkeit angesehen wird.	Verständnis der Thematik
4	22-23	Schüler und Schülerinnen haben große Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen und die sprachlichen Äußerungen der Lehrperson zu erfassen.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen
5	27	Es ist wichtig, das Hin- und Zuhören durch Handlungsschritte der Lehrperson zu entlasten.	Förderung
6	30-33	Die Lehrperson achtet darauf wesentliche Informationen an der Tafel schriftlich festzuhalten. Hierbei ist es jedoch problematisch, dass der Klasse der Rücken zugekehrt wird. Zusätzlich wird auch audiovisuelles Material für die Erarbeitung einer Thematik herangezogen.	Handlungsschritte der Lehrperson
7	37-39	Die Unterrichtsthematik determiniert nicht die Zuhörbereitschaft der Schüler und Schülerinnen. Die Art und Weise der Aufbereitung und das Herstellen eines emotionalen Bezuges zur Lebenswelt der	Lehrerfahrungen

		Schüler und Schülerinnen hat Einfluss auf ihre Zuhörbereitschaft.	
8	44	Es ist zwingend notwendig, spezifische Fördermaßnahmen zur Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen zu integrieren.	Förderung
8	44-45	Die hohe Anzahl der Schüler und Schülerinnen erschwert das Integrieren spezifischer Fördermaßnahmen, da nicht ausreichend Zeit vorhanden ist.	Unterrichtsbedingungen
8	45-46	Eine geringere Gruppenanzahl schafft eine differenzierte Arbeitsatmosphäre, die eine Förderung ermöglichen würde.	Förderung
9	49-50	Die hohe Anzahl an Schüler und Schülerinnen verhindert, individuell auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen eingehen zu können.	Unterrichtsbedingungen
10	54	Eine Förderung muss in allen Unterrichtsfächern stattfinden.	Förderung
10	55	Die Fähigkeit, zuzuhören determiniert den Ertrag aller Unterrichtsfächer.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
10	55-56	Sprache bildet die Grundlage aller Fächer, auf eine Förderung der Sprachkompetenzen gilt in allen Unterrichtsfächern zu achten.	Förderung
11	60	Der Spracherwerb hängt nicht nur von auditiven Kompetenzen, sondern auch von Kompetenzen im Bereich des Leseverstehens ab.	Verständnis der Thematik
11	60-61	Die unterrichtliche Instruktion basiert auf dem mündlichen Sprachgebrauch.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
11	61-62	Schriftliche Arbeitsaufträge werden von der Lehrperson immer auch mündlich nachbesprochen.	Handlungsschritte der Lehrperson
11	62-63	Unterricht basiert auf der mündlichen Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler und Schülerinnen.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
11	63-64	Schüler und Schülerinnen kommunizieren in Gruppenarbeiten mithilfe des mündlichen Sprachgebrauches.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
12	72-73	Die Schüler und Schülerinnen ergreifen selten die Initiative und fragen aktiv nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben.	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess
12	73-74	Die Lehrperson muss ständig darum bemüht sein, den Verstehens- und Arbeitsprozess der Schüler und Schülerinnen zu überprüfen.	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess
12	74-76	Schüler und Schülerinnen hören häufig erst zu, wenn die Lehrperson die Arbeitsanweisungen bereits das zweite Mal wiederholt.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen
13	82	Der Zeitpunkt der Unterrichtsstunde übt einen großen Einfluss auf die	Unterrichtsbedingungen

		Aufmerksamkeitsleistung der Schüler und Schülerinnen aus.	
13	82-83	Die Länge des Unterrichts erschwert das Aufrechterhalten der Konzentration.	Sichtweisen
13	83-84	Es ist äußerst wichtig, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und unterschiedliche Arbeitsformen anzuwenden, um die Aufmerksamkeitsressourcen der Schüler und Schülerinnen bestmöglich auszuschöpfen.	Förderung
14	88-89	Es ist unmöglich, alle Schüler- und Schülerinnentätigkeiten gleichzeitig wahrzunehmen.	Lehrerfahrungen
14	89-90	Die Schüler und Schülerinnen müssen immer wieder dazu aufgefordert werden, ihre Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen zu richten. Sie wenden ihre Aufmerksamkeit immer wieder ab, um sie auf differenzierte, umliegende Inhalte zu richten, die ihren Arbeitsprozess nicht betreffen.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
15	95-98	Die Schüler und Schülerinnen kommunizieren auch außerhalb des Unterrichts viel miteinander. Das Handy, die soziale Welt nimmt jedoch einen großen Stellenwert in ihrem Leben ein und führt dazu, dass die Kommunikation immer wieder unterbrochen wird.	Kommunikatives Verhalten
16	106-108	Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Muttersprache zeigen teilweise eine größere Bereitschaft, zuzuhören.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
16	108-109	Fehlende Sprachkompetenzen erschweren den Zuhörprozess.	Sprach- und Fachkompetenzen
17	113-117	Die Kommunikation im privaten Umfeld der Schüler und Schülerinnen determiniert das Entwickeln auditiver Wahrnehmungsleistungen. Fehlende Kommunikation unter Freunden oder im familiären Umfeld führt dazu, dass Schüler und Schülerinnen nicht den Raum haben, dass ihnen zugehört wird oder sie aktiv zuhören.	Sichtweisen
17	117-118	Die Lehrperson sucht das Gespräch zu den Eltern, um diese auf Schwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen hinzuweisen, ihnen die Gelegenheit zu geben, Handlungen einzuleiten.	Handlungsschritte der Lehrperson
17	118-121	Der tatsächliche Einfluss der Lehrperson auf den außerschulischen Bereich der Schüler und Schülerinnen ist jedoch begrenzt.	Sichtweisen

		Zuhörfähigkeiten können sich nicht entwickeln, wenn Schüler und Schülerinnen keinen Zugang zu Kommunikation haben.	
--	--	--	--

11.5.4. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung des leitfadenorientierten Einzelinterviews mit dem Interviewpartner (B₆)

Frage	Zeile	Paraphrase	Code/Kategorie
1	4-5	Dem Hin- und Zuhören kommt ein sehr hoher Stellenwert zu, da der gesamte Unterricht auf dieser Fähigkeit basiert.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
2	9-10	Lesekompetenzen sind im Unterricht zwar auch gefordert, dennoch bildet der mündliche Sprachgebrauch die Grundlage der Wissensvermittlung	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
2	10-12	Das Ausführen eines schriftlichen Arbeitsauftrages bedarf zusätzlicher Erläuterung mithilfe des mündlichen Sprachgebrauchs.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
3	15-17	Sowohl das Lehrbuch als auch filmische Sequenzen werden für das Erarbeiten der Unterrichtsinhalte herangezogen.	Handlungsschritte der Lehrperson
3	17-18	Trotz unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien bedarf es stets der Kommunikation und folglich zuhörspezifischer Fähigkeiten.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
4	22-27	Es bedarf der Sprache, um den Schülern und Schülerinnen Unterrichtsinhalte vermitteln zu können. Zuhörspezifische Fähigkeiten determinieren das Erfassen und folglich auch das Verstehen des mündlich Dargelegten. Fachwissen kann nicht erworben werden, wenn Schüler und Schülerinnen nicht in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Äußerungen der Lehrperson zu richten und zuzuhören.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
5	29-31	Schüler und Schülerinnen haben im Leseprozess mehr Zeit zur Verfügung, um das Sprachliche zu erfassen und zu verstehen. Im Hörprozess steht ihnen diese Zeit nicht zur Verfügung.	Verständnis der Thematik
5	31-32	Das Verstehen schriftlicher Arbeitsaufträge scheint den Schüler und Schülerinnen jedoch auch nicht leicht zu fallen.	Sprach- und Fachkompetenzen
5	32-33	Die Konzentrationsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf das Erfassen bestimmter Inhalte ist begrenzt, auch wenn ihnen ein längerer Zeitraum für die	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhörspezifische Kompetenzen

		Auseinandersetzung mit den sprachlichen Inhalten zur Verfügung steht.	
5	33-34	Die Schüler und Schülerinnen lassen sich sehr leicht ablenken.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
6	37-38	Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass Schüler und Schülerinnen zuhören.	Verständnis der Thematik
7	41	Die Förderung hin- und zuhørspezifischer Fähigkeiten ist nicht die Aufgabe des Sprachunterrichts.	Förderung
7	41-42	Im Sprachunterricht liegt ein anderer Fokus auf dem Spracherwerb als im Fachunterricht.	Sichtweisen
7	42-44	Zuhørspezifische Fähigkeiten sind nicht nur für das Verstehen sprachlicher Inhalte ausschlaggebend, sondern auch für das Verstehen fachlicher Inhalte.	Stellenwert im Sprach- und Wissenserwerb
7	44-47	Das Aufgreifen bereits erarbeiteter Inhalte geht mit der Problematik einher, dass viele Schüler und Schülerinnen das bereits vermittelte Wissen vergessen haben. Es bedarf folglich einer mehrmaligen Erarbeitung bestimmter Unterrichtsinhalte.	Lehrerfahrungen
7	47	Es steht nicht ausreichend Unterrichtszeit zur Verfügung, um Inhalte mehrmals zu erarbeiten.	Unterrichtsbedingungen
8	51-52	Der Zeitpunkt der Schulstunde beeinflusst die Aufmerksamkeitsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen.	Unterrichtsbedingungen
8	52-55	In der sechsten Unterrichtsstunde kann stofflich weitaus weniger erarbeitet werden, als in den ersten Unterrichtsstunden, da die Schüler und Schülerinnen in den späteren Unterrichtsstunden über eine geringere Konzentrationsfähigkeit und die Aufnahmekapazität verfügen.	Lehrerfahrungen
9	59-60	Die Aufmerksamkeitsbereitschaft hängt nicht vom Unterrichtsinhalt, sondern von der Aufbereitung der Thematik ab.	Lehrerfahrungen
9	60-52	Es erweist sich als äußerst förderlich, wenn Schüler und Schülerinnen die Unterrichtsinhalte selbstständig erarbeiten oder im Anschluss an einen Film, bestimmte Fragestellungen an diesen beantworten müssen.	Förderung
9	63	Druck erhöht die Aufmerksamkeitsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen.	Lehrerfahrungen
10	70-71	Die Bereitschaft, eigenständig Verantwortung für den Lernprozess zu	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess

		übernehmen hängt von dem Willen ab, etwas sprachlich zu verstehen.	
10	71-72	Es ist äußerst wichtig, die Unterrichtsinhalte wiederholt und differenziert darzustellen, damit Schüler und Schülerinnen sie verstehen.	Sprach- und Fachkompetenzen
10	73-74	Die Schüler und Schülerinnen fragen selten nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben, außer es besteht der Wille, mehr über eine Thematik zu erfahren.	Verantwortung gegenüber dem Lernprozess
11	76-79	Aufgrund einer hohen Anzahl an Schüler und Schülerinnen ist es nicht möglich zu überprüfen, ob alle dem Unterricht aufmerksam folgen. Die Anzahl der Schüler und Schülerinnen determiniert die Handlungsfähigkeit der Lehrperson.	Unterrichtsbedingungen
11	79-80	Oft erweckt es den Anschein, dass die Schüler und Schülerinnen dem Unterricht folgen. Bei gezieltem Nachfragen kommt es jedoch sehr selten zu Rückmeldungen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen.	Lehrerfahrungen
11	80-82	Die Schüler und Schülerinnen lassen sich sehr leicht ablenken. Es ist ihnen nicht möglich, ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum hinweg auf ein spezifisches Ereignis zu richten.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
12	88-89	Fachbegriffe müssen stets mehrmals erklärt werden.	Lehrerfahrungen
12	89-91	Es wird versucht, einen Bezug zu früheren Unterrichtsinhalten herzustellen, jedoch ist diese Tätigkeit sehr zeitintensiv und folglich steht für andere Unterrichtsinhalte nicht ausreichend Zeit zur Verfügung.	Handlungsschritte der Lehrperson
13	95	Die Zuhörbereitschaft hängt nicht davon ab, ob die Muttersprache der Schüler und Schülerinnen Deutsch ist.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
13	96-97	Auf die Frage, ob der Arbeitsauftrag verstanden wurde, erfolgen keine Rückmeldungen durch die Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
13	98-99	Das Verstehen des Arbeitsauftrages scheitert daran, dass Schüler und Schülerinnen nicht zuhören.	Verständnis der Thematik
14	102-103	Die Lehrperson muss die Schüler und Schülerinnen immer darum bitten, aufmerksam zu sein und zuzuhören, ansonsten wenden sie ihre Aufmerksamkeit schnell vom Unterrichtsgeschehen ab.	Aufmerksamkeits- und hin- und zuhørspezifische Kompetenzen
15	108-109	Die Schüler und Schülerinnen kommunizieren sehr viel miteinander.	Kommunikatives Verhalten

		Handys, soziale Medien und Computerspiele bilden jedoch den inhaltlichen Schwerpunkt ihrer Gespräche.	
15	109-111	Es ist fraglich, inwieweit Kommunikation im familiären Umfeld vorhanden ist.	Sichtweisen
15	110-111	Innerhalb des Unterrichts führen die Schüler und Schülerinnen viele Privatgespräche.	Kommunikatives Verhalten

11.5.5. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Deutsch

Zeit	Paraphrase	Code/Kategorie
7:45-7:55	Die Lehrpersonen leiten den Beginn der Unterrichtsstunde mit einer Begrüßung ein.	Sprachhandlungen der Lehrperson
7:45-7:55	Es sind zwei Lehrpersonen und zehn der insgesamt dreizehn Schüler und Schülerinnen anwesend.	Räumliche Auslastung
7:45-7:55	Der Unterricht wird in Form von Teamteaching durchgeführt.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
7:45-7:55	Es erfolgt ein schriftliches Notieren der abwesenden Schüler und Schülerinnen zu administrativen Zwecken.	Aktivitäten der Lehrperson
7:45-7:55	Die Schüler und Schülerinnen unterhalten sich zum Teil untereinander.	Kommunikatives Verhalten
7:45-7:55	Manche Schüler und Schülerinnen blicken im Klassenraum umher oder beschäftigen sich mit ihren Privatgegenständen.	Handlungs- und Arbeitsweisen
7:45-7:55	Nach Beendigung administrativer Tätigkeiten leitet eine der beiden Lehrpersonen das Unterrichtsvorhaben ein.	Aktivitäten der Lehrperson
7:45-7:55	Die Kommunikation erfolgt auf Basis des mündlichen Sprachgebrauchs.	Sprachhandlungen der Lehrperson
7:45-7:55	Die zweite Lehrperson verhält sich still und beobachtet die Schüler und Schülerinnen.	Aktivitäten der Lehrperson
7:45-7:55	Ein Partner- und Partnerinnendiktat stellt die erste Unterrichtsaktivität dar. Es handelt sich folglich um eine Partner- beziehungsweise Partnerinnenarbeit.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
7:45-7:55	Die Schüler und Schülerinnen reagieren zaghaft.	Handlungs- und Arbeitsweisen
7:45-7:55	Einige Schüler und Schülerinnen murmeln etwas vor sich hin, jedoch in einer unverständlichen Art und Weise.	Kommunikatives Verhalten
7:45-7:55	Die Geräuschkulisse setzt sich zusammen aus akustischen Reizen, die innerhalb des Klassenraumes erzeugt werden. Von außerhalb dringen keine zusätzlichen Reize ein.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen

7:45-7:55	Es handelt sich um ein recht großes Klassenzimmer. Die Schüler und Schülerinnen befinden sich über die erste bis zur letzten Sitzreihe verteilt.	Räumliche Auslastung
7:45-7:55	Trotz geringer Schüler- und Schülerinnenanzahl werden die Schüler und Schülerinnen jedoch nicht gebeten, sich umzusetzen und in dem vorderen Bereich der Klasse einzufinden.	Aktivitäten der Lehrperson
7:55-8:05	Die Lehrperson erläutert mehrfach die konkreten Arbeitsanweisungen. Sie spricht zwar relativ leise, aber sehr klar und zieht unterschiedliche Begriffe für die mehrfache Formulierung der Arbeitsanweisungen heran. Zusätzlich weist sie die Schüler und Schülerinnen auf eine gemäßigte Lautstärke während dem Ausführen des Arbeitsauftrages hin, damit Mitschüler und Mitschülerinnen nicht gestört werden. Lehrperson bittet jene Schüler und Schülerinnen sich zusammenzusetzen, die sich alleine an einem Tisch aufhalten und keinen direkten Sitznachbar beziehungsweise Sitznachbarin haben.	Sprachhandlungen der Lehrperson
7:55-8:05	Das räumliche Umstrukturieren der Schüler und Schülerinnen und das Vorbereiten des Unterrichtsmaterials geht mit einem erhöhten Lärmpegel einher.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
7:55-8:05	Die Lehrpersonen unterhalten sich miteinander bis eine Lehrperson wieder das Wort ergreift, um die Schüler und Schülerinnen an eine Überprüfung zu erinnern, die anscheinend in der nächsten Unterrichtseinheit stattfinden soll.	Sprachhandlungen der Lehrperson
7:55-8:05	Es erfolgt keine merkliche Rückmeldung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
7:55-8:05	Viele Schüler und Schülerinnen sind mit dem Vorbereiten der Unterrichtsmaterialien beschäftigt.	Handlungs- und Arbeitsweisen
7:55-8:05	Die Lautstärke, in der die einzelnen Schüler und Schülerinnen den Textinhalt diktieren, ist erhöht. Es herrscht ein ziemlicher Geräuschpegel vor.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
7:55-8:05	Die Lehrpersonen befinden sich im vorderen Bereich der Klasse und scheinen Privatgespräche zu führen. Eine Lehrperson befindet sich mit dem Rücken der Klassen zugewandt.	Aktivitäten der Lehrperson
8:05-8:15	Diejenige Lehrperson, die auch die Unterrichtsaktivität eingeführt hat, kehrt sich der Klasse zu und bittet um das Senken der Stimme.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:05-8:15	Für kurze Zeit wird der Text durch die Schüler und Schülerinnen zwar etwas leiser vorgetragen, dennoch steigt die Lautstärke wieder kontinuierlich an.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:05-8:15	Jede Partner- und Partnerinnengruppe hat ihr individuelles Tempo, die verschiedenen Rollen	Handlungs- und Arbeitsweisen

	werden abwechselnd eingenommen. Nach jedem Absatz findet ein Rollentausch statt.	
8:05-8:15	Eine Lehrperson nimmt im vorderen Bereich der Klasse Platz und beginnt ein Notizheft/-buch durchzublättern. Die andere Lehrperson wendet sich der Klasse zu und beginnt zu den einzelnen Tischen zu gehen, um mit der jeweiligen Schülerbeziehungsweise Schülerinnengruppe ein Gespräch zu suchen. Es handelt wiederum um die gleiche Lehrperson, die bereits die vorherigen Handlungsschritte durchführt. Es ist nicht klar, welche Rolle der anderen Lehrperson zukommt.	Aktivitäten der Lehrperson
8:05-8:15	Der Inhalt des Gespräches dreht sich um einen vorhergegangenen Arbeitsauftrag, die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen ihr in diesem Gespräch ein Feedback zu dem vorherigen, bereits abgeschlossenen Arbeitsauftrag zu geben.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:05-8:15	Die Unterrichtsform oszilliert zwischen einer Partner- und Partnerinnenarbeit und einem Unterrichtsgespräch zwischen der Lehrperson und einzelnen Schüler und Schülerinnen.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
8:05-8:15	Die Aufmerksamkeit anderer Schüler und Schülerinnen beginnt sich auf die Gespräche zwischen der Lehrperson und einzelnen Schüler und Schülerinnen zu richten. Lediglich einige wenige Schüler und Schülerinnen führen das Partner- und Partnerinnendiktat konsequent weiter. Die Nachbereitung eines bereits zuvor abgeschlossenen Arbeitsauftrages in einem kleineren, persönlicheren Rahmen scheint die Rückmeldungsbereitschaft der jeweiligen Schüler und Schülerinnen zwar zu erhöhen und etwaige Schwierigkeiten können in einem diskreteren Rahmen besprochen werden, dennoch scheinen nicht nur die am Gespräch mit der Lehrperson teilnehmenden Schüler und Schülerinnen aus ihrem Arbeitsprozess „gerissen“ zu werden. Einige Schüler und Schülerinnen fokussieren nicht mehr das Partner- und Partnerinnendiktat, sie geben ihre eingenommene Rolle auf. Ihre auditive Aufmerksamkeit wird auf unterschiedliche, zeitgleich ablaufende Ereignisse gerichtet.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:05-8:15	Die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen nach Abschluss des Gesprächs darum, wieder zu ihrem Arbeitsauftrag zurückzukehren.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:05-8:15	Die andere Lehrperson greift in das Unterrichtsgeschehen nicht ein.	Aktivitäten der Lehrperson
8:05-8:15	Schüler und Schülerinnen führen verschiedene Tätigkeiten aus. Manchen ist es möglich, den ursprünglichen Arbeitsauftrag weiterhin	Handlungs- und Arbeitsweisen

	auszuführen, andere richten ihre Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgespräch der Lehrperson, das diese mit einzelnen Schülern und Schülerinnen führt. Wieder andere beteiligen sich weder am ursprünglichen Arbeitsauftrag, noch scheinen sie das Gespräch zwischen der Lehrperson und diversen Schüler und Schülerinnen wahrzunehmen.	
8:05-8:15	Die Schüler und Schülerinnen, die sich in der letzten Reihe befinden unterhalten sich untereinander.	Kommunikatives Verhalten
8:05-8:15	Es ist keine einheitliche Unterrichtsaktivität erkennbar.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
8:05-8:15	Die Schüler und Schülerinnen formulieren keine längeren Phrasen, weshalb die Gespräche zwischen Lehrperson und einzelnen Schüler und Schülerinnen keine eindeutigen Erkenntnisse in Bezug auf ihre Sprachkompetenz ermöglichen.	Sprach- und Fachkompetenzen
8:15-8:25	Die zweite Lehrperson, die zuvor im vorderen Bereich der Klasse Platz genommen hat, erhebt sich und tritt ebenfalls in Kontakt mit der Klasse. Sie bewegt sich in die Richtung jener Tische, an denen die Schüler und Schülerinnen aufgehört haben, das Partner- und Partnerinnendiktat auszuführen	Aktivitäten der Lehrperson
8:15-8:25	Die Lehrperson fordert die gesamte Klasse auf, die Lautstärke zu senken, damit Ruhe einkehren kann	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:15-8:25	Es findet sehr viel Bewegung im Klassenraum statt und zahlreiche Gespräche laufen parallel zu dem eigentlichen Diktatgespräch statt.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:15-8:25	Die zweite Lehrperson, die nicht mit dem Einholen von Rückmeldungen zu dem, bereits in einer vorherigen Unterrichtsstunde abgeschlossenen Arbeitsauftrag beschäftigt ist, spricht vereinzelte Partner- und Partnerinnengruppen an, um etwaige Schwierigkeiten im Arbeitsprozess zu erfragen.	Aktivitäten der Lehrperson
8:15-8:25	Beide Lehrpersonen sprechen deutlich, aber weisen ein erhöhtes Sprachtempo auf. Darüber hinaus ist eine dialektale Färbung der Sprache bei beiden Lehrpersonen verstärkt vorhanden.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:15-8:25	Es erfolgt zunächst keine Rückmeldung auf Seiten der befragten Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
8:15-8:25	Daraufhin spricht die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen mit ihrem Namen an und fragt konkret nach lexikalischen Schwierigkeiten.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:15-8:25	Einer der beiden Schüler fragt nach der Bedeutung zweier Worte.	Kommunikatives Verhalten
8:15-8:25	Die Bedeutung der erfragten Begriffe wird durch die Lehrperson erläutert. Sie versucht die Worte	Sprachhandlungen der Lehrperson

	zusätzlich gestisch darzustellen. Sie weist die zwei Schülerinnen zusätzlich darauf hin, ihren Kopf in die Richtung ihrer Sitznachbarin zu drehen und zu versuchen, bewusst zuzuhören.	
8:15-8:25	Nachdem keine weiteren Fragestellungen durch die Schüler und Schülerinnen erfolgen, wendet sich die Lehrperson einem weiteren Tisch zu und fragt nach lexikalischen Schwierigkeiten.	Aktivitäten der Lehrperson
8:15-8:25	Aufgrund der Gestik lässt sich erkennen, dass die Schüler und Schülerinnen ähnliche Wörter nicht zu verstehen scheinen.	Sprach- und Fachkompetenzen
8:15-8:25	Der Hinweis, aufmerksam und bewusst zuzuhören wird an die restlichen Schüler und Schülerinnen nicht herangetragen. Beide Lehrpersonen schließen ihre Gespräche ab und finden sich im vorderen Bereich der Klasse ein, um ein Privatgespräch miteinander zu führen. Eine der beiden Lehrpersonen ist im Rahmen des Gesprächs mit dem Rücken der Klasse zugewandt. Die „Präsenz“ zweier Lehrpersonen im Unterricht ist während ihres Gespräches nicht wirklich wahrnehmbar.	Aktivitäten der Lehrperson
8:15-8:25	Vier Schüler und Schülerinnen scheinen sich noch mit dem eigentlichen Arbeitsauftrag zu beschäftigen.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:15-8:25	Die dem Klassenraum zugewandte Lehrperson wendet den Blick von ihrem Gesprächspartner ab und wirft ihn der Klasse zu. Das Privatgespräch nimmt hierdurch ein Ende und die zweite Lehrperson wendet sich ebenfalls der Klasse zu.	Aktivitäten der Lehrperson
8:25-8:35	Es erfolgt keine Reaktion auf Seiten der Schüler und Schülerinnen, sie führen weiterhin ihre individuellen Tätigkeiten aus.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:25-8:35	Der Lärmpegel ist relativ hoch.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:25-8:35	Eine Lehrperson bittet um Ruhe, da sie eine Ankündigung zu machen hat. Sie fährt direkt fort, ohne auf ein Senken des Geräuschpegels zu warten. Es handelt sich um eine Wiederholung der bereits zu Beginn der Unterrichtsstunde angekündigte Überprüfung, die in der nächsten Unterrichtseinheit stattfinden soll.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:25-8:35	Die zweite Lehrperson weist mithilfe einer Geste auf Ruhe hin, jedoch ohne Erfolg.	Aktivitäten der Lehrperson
8:25-8:35	Auf Seiten der Schüler und Schülerinnen erfolgt keine Rückmeldung zu der Ankündigung.	
8:25-8:35	Die Lehrperson bittet anschließend die Information an die erkrankten Schüler und Schülerinnen weiterzuleiten.	Sprachhandlungen der Lehrperson

8:25-8:35	Es erfolgt keine Reaktion auf Seiten der Schüler und Schülerinnen.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:25-8:35	Sie erhebt ihre Stimme und beginnt die Information zu wiederholen. Zwischendurch ermahnt sie bestimmte Schüler und Schülerinnen und spricht sie direkt mit ihrem Namen an.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:25-8:35	Es findet sich langsam Ruhe ein.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:25-8:35	Die Lehrperson wiederholt die Ankündigung noch einmal unter ruhigeren Bedingungen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:25-8:35	Manche Schüler und Schülerinnen nicken mit ihrem Kopf.	Kommunikatives Verhalten
8:25-8:35	Es werden keine Notizen zu der Information gemacht.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:25-8:35	Alle Instruktionen erfolgen mündlich. Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen dazu auf, einige Arbeitsaufträge im Lehrbuch zu erfüllen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:25-8:35	Während die eine Lehrperson mit der mündlichen Vermittlung der Arbeitsaufträge beschäftigt ist, notiert die zweite Lehrperson diese an der Tafel und bittet darum, sie ebenfalls zu notieren.	Aktivitäten der Lehrperson
8:25-8:35	Es klingelt. Einige Schüler und Schülerinnen erheben sich direkt, andere notieren weiterhin die Arbeitsaufträge.	Handlungs- und Arbeitsweisen

11.5.6. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Mathematik

Zeit	Paraphrase	Code/Kategorie
8:35-8:45	Die Lehrperson begrüßt die Schüler und Schülerinnen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:35-8:45	Es herrscht Unruhe im Klassenzimmer.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:5-8:45	Die Schüler und Schülerinnen werden durch die Lehrperson mit Nachdruck darum gebeten, ihren Platz einzunehmen und sich still zu verhalten.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:35-8:45	Die Schülerinnen kommen ihrer Aufforderung rasch nach.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:35-8:45	Die Lehrperson erfüllt ihre administrativen Pflichten.	Aktivitäten der Lehrperson
8:35-8:45	Eine Lehrperson und insgesamt achtzehn Schüler und Schülerinnen nehmen am Unterrichtsgeschehen teil. Die gesamte Sitzkapazität ist ausgelastet.	Räumliche Auslastung

8:35-8:45	Der Lärmpegel ist recht hoch aufgrund der geöffneten Klassentüre und der dadurch wahrnehmbaren Geräuschquellen.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:35-8:45	Die Lehrperson bittet eine Schülerin darum, die Türe zu schließen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:35-8:45	Der Lärmpegel verringert sich nach dem Schließen der Klassentüre durch eine Schülerin.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:35-8:45	Die Lehrperson spricht einen Schüler direkt bei seinem Namen an und fordert diesen auf, die Tafel zu reinigen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:35-8:45	Die Schüler und Schülerinnen verhalten sich Großteils ruhig und befolgen die Anweisungen der Lehrperson	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:35-8:45	Die Lehrperson wendet sich zunächst der „Gastschülerin“ zu und instruiert sie, verschiedene Arbeitsaufträge aus dem Lehrbuch ihrer Schulstufe abzuarbeiten. Zusätzlich bietet sie ihr an, sich bei etwaigen Schwierigkeiten an sie zu wenden. Die Lehrperson spricht deutlich und klar. Anschließend wendet sie sich der restlichen Klasse zu und fragt sie, an welchem Punkt sie in der letzten Unterrichtseinheit stehen geblieben sind.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:35-8:45	Die Lehrperson interagiert mit der gesamten Klasse und versucht den letzten Arbeitsschritt im Plenum zu rekonstruieren.	Aktivitäten der Lehrperson
8:35-8:45	Die Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen sind sehr zaghaft. Sie beginnen in ihren Notizen zu blättern.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:35-8:45	Die Lehrperson spricht eine Schülerin direkt mit ihrem Namen an.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:35-8:45	Die Schülerin reagiert umgehend, nachdem sie direkt mit ihrem Namen angesprochen wurde.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:35-8:45	Die Lehrperson wendet der Klasse den Rücken zu und beginnt an der Tafel das Datum und die Zahl der jeweiligen Unterrichtsstunde zu notieren. Zusätzlich wird die Nummerierung und Seitenangabe von drei Arbeitsaufträgen aus dem Lehrbuch an der Tafel schriftlich festgehalten.	Aktivitäten der Lehrperson
8:35-8:45	Vereinzelte Schüler und Schülerinnen beginnen, miteinander zu kommunizieren und der Lärmpegel steigt.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:35-8:45	Die Lehrperson wendet sich der Klasse zu und ermahnt die Schüler und Schülerinnen, sich ruhig zu verhalten.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:45-8:55	Die Schüler und Schülerinnen registrieren die Ermahnung, beenden ihre Gespräche und richten ihre Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit der Lehrperson	Handlungs- und Arbeitsweisen

8:45-8:55	Die Lehrperson beendet ihren Schreibprozess und wendet sich der Klasse zu.	Aktivitäten der Lehrperson
8:45-8:55	Die Lehrperson bezieht sich auf die einzelnen Arbeitsaufträge und erläutert diese näher. Die Lehrperson spricht langsam und deutlich.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:45-8:55	Vereinzelte Schüler und Schülerinnen fertigen eigenständig Notizen an, andere richten ihren Blick auf die Lehrperson.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:45-8:55	Die Lehrperson äußert sich zu jedem Arbeitsauftrag einmal und fragt im Anschluss nach, ob Unklarheiten in Bezug auf die Arbeitsanweisungen vorhanden sind. Zusätzlich erfragt sie fachliche Kenntnisse, beispielsweise möchte sie von den Schülern und Schülerinnen die Differenz zwischen Flächen- und Längenangaben erfahren.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:45-8:55	Es erfolgt keine Rückmeldung durch die Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
8:45-8:55	Die Lehrperson spricht vereinzelte Schüler und Schülerinnen konkret bei ihrem Namen an.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:45-8:55	Es scheinen einige Unsicherheiten in Bezug auf ihr fachliches Wissen vorhanden zu sein.	Sprach- und Fachkompetenzen.
8:45-8:55	Die Lehrperson erläutert jene fachlichen Inhalte erneut, die Unsicherheiten bei den Schülern und Schülerinnen hervorrufen. Sie versucht beispielsweise die Differenz zwischen der Flächenmaßeinheit und Längenmaßeinheit anhand des Klassenraumes zu erläutern und stellt hierdurch einen Bezug zu der direkten räumlichen Umgebung der Schüler und Schülerinnen her. Anschließend fordert sie die Schüler und Schülerinnen auf, mit dem Arbeitsprozess zu beginnen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:45-8:55	Der Unterricht basiert bis zu diesem Zeitpunkt hauptsächlich auf dem Lehrerinnenvortrag, dem Frontalunterricht als Unterrichtsform.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
8:45-8:55	Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen auf, mit dem Arbeitsprozess zu beginnen. Die Lehrperson weist die Schüler und Schülerinnen darauf hin, dass die Arbeitsaufträge eigenständig auszuführen sind und sie für Hilfestellungen zur Verfügung steht.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:45-8:55	Es findet ein Wechsel der Unterrichtsform statt. Der Arbeitsauftrag ist in Form von Einzelarbeit auszuführen.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
8:45-8:55	Die Schüler und Schülerinnen beginnen zu arbeiten und verhalten sich ruhig.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:45-8:55	Die Lehrperson nimmt ihren Platz ein und beobachtet die Schüler und Schülerinnen bei ihrem Arbeitsprozess.	Aktivitäten der Lehrperson

8:45-8:55	Die Geräuschkulisse ist äußerst ruhig, es sind kaum Störquellen wahrnehmbar.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
8:55-9:05	Die Lehrperson erhebt sich und beginnt auf einzelne Schüler und Schülerinnen zuzugehen, um sich einen Überblick über ihren Arbeitsprozess zu verschaffen.	Aktivitäten der Lehrperson
8:55-9:05	Die Schüler und Schülerinnen fragen selbstständig in Bezug auf diverse Unklarheiten nach, sowohl sprachliche als auch fachliche Unklarheiten. Eine Schülerin erfragt beispielsweise die Bedeutung des Begriffes „Funktion“. Ein anderer Schüler stellt beispielsweise eine Frage zu der Umrechnung von Flächenmaßen.	Kommunikatives Verhalten
8:55-9:05	Unklarheiten werden von der Lehrperson im Dialog erläutert. Es erfolgt keine Thematisierung dieser Unklarheiten im Plenum.	Sprachhandlungen der Lehrperson
8:55-9:05	Vereinzelte Schüler und Schülerinnen beginnen ihre Aufmerksamkeit vom eigenen Arbeitsprozess abzuwenden und auf das Gespräch der Lehrperson zu richten.	Handlungs- und Arbeitsweisen
8:55-9:05	Die Lehrperson registriert das nicht und steuert einen weiteren Tisch an. Hier scheinen keinen Schwierigkeiten vorhanden zu sein, da sie einen kursorischen Blick auf die Unterrichtsmaterialien wirft und keinerlei Fragestellungen an die Schüler und Schülerinnen richtet. Der dritte Tisch in der ersten Reihe stellt ihr nächstes Ziel dar.	Aktivitäten der Lehrperson
8:55-9:05	Eine Schülerin macht sich bemerkbar, da sie eine Frage an die Lehrperson hat.	Kommunikatives Verhalten
8:55-9:05	Die Lehrperson kommt dieser Bitte nach und verlässt den Tisch der anderen zwei Schülerinnen. Die Fragestellung der Schülerin wird beantwortet und die Lehrperson findet sich wieder im vorderen Bereich der Klasse ein. Die übrigen Sitzreihen finden keine Beachtung.	Aktivitäten der Lehrperson
8:55-9:05	Sie wechselt über zu einer Haltung, die ein Unterrichtsgespräch mit der gesamten Klasse einzuleiten scheint.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
8:55-9:05	Die Lehrperson bittet um die Aufmerksamkeit aller Schüler und Schülerinnen und fordert daraufhin einen Schüler beim Namen auf, die Angabe des ersten Arbeitsauftrages laut vorzulesen und anschließend die essenziellen Informationen in eigenen Worten zusammenzufassen und wiederzugeben.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:05-9:15	Das Lesetempo ist äußerst langsam und die Aussprache einzelner Begriffe scheint mit Schwierigkeiten für den Schüler verbunden zu sein.	Sprach- und Fachkompetenzen

9:05-9:15	Die Lehrperson weist den Schüler darauf hin „ordentlich“ zu lesen und den Satz gegebenenfalls ein zweites Mal zu lesen. Die Bedeutung der Begriffe wird durch die Lehrperson nicht aufgegriffen und thematisiert.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:05-9:15	Dieser versucht einige Fakten anschließend wiederzugeben. Einige wesentliche Informationen konnte der Schüler nicht richtig aus dem Text herausfiltern.	Sprach- und Fachkompetenzen
9:05-9:15	Die richtigen Informationen werden durch die Lehrperson an der Tafel schriftlich festgehalten.	Aktivitäten der Lehrperson
9:05-9:15	Die Lehrperson wendet sich der restlichen Klasse zu und ersucht sie darum, die fehlenden Informationen im Plenum zusammenzutragen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:05-9:15	Es erfolgen Rückmeldungen durch vereinzelte Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
9:05-9:15	Die Lehrperson geht jedoch nicht auf diese ein, sondern fordert zwei bestimmte Schüler bei ihrem Namen dazu auf, ihr die fehlenden Informationen zu nennen. Die Sprache der Lehrperson ist äußerst klar und es lassen sich keine starken dialektalen Färbungen feststellen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:05-9:15	Beide Schüler haben sich zuvor äußerst ruhig verhalten und keinerlei Rückmeldung gegeben.	Kommunikatives Verhalten
9:05-9:15	Beide Schüler sind in der Lage, nach der Aufforderung der Lehrperson, ihr die fehlenden Informationen zu nennen.	Sprach- und Fachkompetenzen
9:05-9:15	Anschließend äußert die Lehrperson ein Lob gegenüber den beiden Schülern.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:05-9:15	Die Schüler und Schülerinnen der ersten zwei Klassenreihen wirken sehr fokussiert.	Handlungs- und Arbeitsweisen
9:05-9:15	In den letzten zwei Reihen kommt es immer wieder zu Privatgesprächen zwischen den Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
9:05-9:15	Die Lehrperson registriert diese und versucht ihre Gespräche sofort zu unterbinden, indem sie die Schüler und Schülerinnen ermahnt. Die Lehrperson geht anschließend auf den ersten Arbeitsauftrag ein und spricht gezielt eine Schülerin an, die anschließend ihren Rechenweg mündlich darlegen soll.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:05-9:15	Dieser war nicht korrekt.	Sprach- und Fachkompetenzen
9:05-9:15	Die Lehrperson klärt die Schülerin vor der restlichen Klasse über den richtigen Rechenweg auf, fokussiert mit ihrem Blick aber durchgehend die besagte Schülerin. Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen auf, die einzelnen Maßeinheiten mit unterschiedlichen Farben zu markieren.	Sprachhandlungen der Lehrperson

9:15-9:25	Zusätzlich betont sie die Notwendigkeit einer sauberen Arbeitsweise und eines visuell ansprechenden Schriftbildes.	Aktivitäten der Lehrperson
9:15-9:25	Die Schüler und Schülerinnen nehmen unterschiedliche Farben zur Hand und heben die einzelnen Maßeinheiten farblich hervor.	Handlungs- und Arbeitsweisen
9:15-9:25	Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen anschließend auf, die beiden anderen Arbeitsaufträge mit ihren Sitznachbarn und Sitznachbarinnen zu besprechen und sich über den Rechenweg auszutauschen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:15-9:25	Es findet der Wechsel zu einer Partner- und Partnerinnenarbeit statt.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
9:15-9:25	Die Lautstärke steigt erheblich an.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
9:15-9:25	Es ist nicht klar, worüber sich die Schüler und Schülerinnen unterhalten. Einige blicken in ihr Unterrichtsheft und unterhalten sich darüber, andere führen höchstwahrscheinlich Privatgespräche, da sie miteinander lachen und ihr Übungsheft nicht zu beachten scheinen.	Handlungs- und Arbeitsweisen
9:15-9:25	Die Lehrperson sucht in der Zwischenzeit das Gespräch zu mir und erläutert, dass die fachliche Kompetenz der Schüler und Schülerinnen sehr schwach ist, da die Schüler und Schülerinnen nicht über ausreichend Sprachkompetenz verfügen, um die inhaltlichen Informationen aus dem Lehrbuch zu erfassen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:15-9:25	Sie wendet sich wieder der Klasse zu und erfragt, ob Unklarheiten vorhanden sind. Sie spricht sehr laut, um die Gespräche innerhalb der Klasse zu übertönen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:15-9:25	Ein Schüler zeigt auf, woraufhin die Lehrperson eine andere Schülerin auffordert, ihm Hilfestellung zu leisten. Sie wendet sich mir zu und erklärt mir, dass es sich hierbei um eine fachlich sehr starke Schülerin handelt. Die Lehrperson geht wieder zurück Richtung Tafel und nimmt eine grüne Kreide, mit der sie die Lösungen der beiden anderen Arbeitsaufträge an die Tafel schreibt.	Aktivitäten der Lehrperson
9:15-9:25	Anschließend bittet die Lehrperson die Schüler und Schülerinnen um ihre Aufmerksamkeit und weist sie auf die Lösungen hin.	Sprachhandlungen der Lehrperson
9:15-9:25	Es erfolgt keine merkliche Reaktion auf Seiten der Schüler und Schülerinnen. Drei Scheinen die Lösung in ihre Unterrichtsheft zu notieren.	Handlungs- und Arbeitsweisen
9:15-9:25	Die Lehrperson beginnt die Hausübung anzusprechen.	Sprachhandlungen der Lehrperson

9:15-9:25	Es läutet und die Schüler und Schülerinnen beginnen sich zu erheben und ihre Übungshefte zu schließen.	Handlungs- und Arbeitsweisen
9:15-9:25	Die Lehrperson schreibt die Seite des Lehrbuches an die Tafel und die Nummernkennzahl der jeweiligen Arbeitsaufträge, die bis zur nächsten Einheit auszuführen sind.	Aktivitäten der Lehrperson

11.5.7. Datenauswertung und Ergebnisdarstellung der Unterrichtsbeobachtung mit ethischer Forschungsperspektive im Unterrichtsfach Englisch

Zeit	Paraphrase	Code/Kategorie
10:40-10:50	Die Lehrperson begrüßt die Schüler und Schülerinnen in der Fremdsprache und bittet sie, Platz zu nehmen.	Sprachhandlung der Lehrperson
10:40-10:50	Einige Schüler und Schülerinnen treffen verspätet ein, da sie zuvor Sportunterricht hatten und aus dem Turnsaal zurück in die Klasse kommen mussten.	Handlungs- und Arbeitsweisen
10:40-10:50	Die Lehrperson verhält sich zunächst still, tritt dann an die bereits eingetroffenen Schüler und Schülerinnen heran und fragt sie nach ihrer Hausübung und ob sie diese erfüllt haben. Ihre Frage wird auf Deutsch formuliert, sie spricht leise, aber klar.	Sprachhandlungen der Lehrperson
10:40-10:50	Die Rückmeldungen sind eher zaghaft und es wird keine klare Aussage getätigt auf Seiten der Schüler und Schülerinnen getätigt.	Kommunikatives Verhalten
10:40-10:50	Die Lehrperson versucht mithilfe weiterer Leitfragen, die Aufgabenstellung der Hausübung zu rekonstruieren. Zusätzlich ist die Lehrperson darum bemüht, mithilfe verschiedener Signalimpulse, die Aufmerksamkeit ihrer Schüler und Schülerinnen einzufordern, um Ruhe einkehren zu lassen. Es erfolgt keine Nachbereitung der Hausübung.	Sprachhandlungen der Lehrperson
10:40-10:50	Schrittweise treffen alle Schüler und Schülerinnen ein.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
10:40-10:50	Die Lehrperson nimmt Platz und ruft die Schüler und Schülerinnen namentlich auf und notiert ihre An- oder Abwesenheit.	Aktivitäten der Lehrperson
10:40-10:50	Es sind achtzehn von insgesamt zwanzig Schüler und Schülerinnen anwesend. Der Klassenraum ist recht groß.	Räumliche Auslastung
10:40-10:50	Nachdem die administrativen Fragestellungen geklärt wurden, erhebt sich die Lehrperson und klärt die Schüler und Schülerinnen über den	Sprachhandlungen der Lehrperson

	bevorstehenden Unterrichtsverlauf auf. Diese Informationen werden auf Deutsch vermittelt.	
10:40-10:50	Die Schüler und Schüler erfahren, dass zu Beginn eine Vokabelüberprüfung stattfinden wird und anschließend verschiedene Arbeitsaufträge in Form von Freiarbeit ausgeführt werden sollen.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
10:40-10:50	Die Raumkapazität ist vollständig ausgeschöpft, der einzig freie Tisch steht mir zur Verfügung.	Räumliche Auslastung
10:40-10:50	Die Schüler und Schülerinnen reagieren nicht auf die sprachlichen Äußerungen der Lehrperson. Viele Schüler und Schülerinnen richten sich erst auf ihrem Platz ein und holen ihre Unterrichtsmaterialien hervor.	Handlungs- und Arbeitsweisen
10:40-10:50	Es herrscht ein ziemlich hoher Lärmpegel vor.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
10:40-10:50	Die Lehrperson bittet um Ruhe und wiederholt erneut, dass nun die angekündigte Vokabelüberprüfung stattfinden wird. Sie fordert von jedem Tisch jeweils einen Schüler beziehungsweise eine Schülerin auf, den Atlas aus dem hinteren Regal der Klasse zu holen und ihn zwischen sich und seinem Sitznachbar beziehungsweise seiner Sitznachbarin aufzustellen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
10:40-10:50	Die Schüler und Schülerinnen reagieren zunächst zaghaft, beginnen jedoch allmählich, sich in hinteren Bereich der Klasse zu bewegen und jeweils einen Atlas pro Tisch zu holen.	Handlungs- und Arbeitsweisen
10:40-10:50	Die Geräuschkulisse verändert sich dementsprechend und der Lärmpegel erhöht sich.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
10:50-11:00	Die Lehrperson fragt während der Vorbereitung der Atlasse nach, ob sich die Schüler und Schülerinnen auf die Vokabelüberprüfung vorbereitet haben.	Sprachhandlungen der Lehrperson
10:50-11:00	Es erfolgt keine merkliche Rückmeldung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
10:50-11:00	Die Lehrperson spricht vorwiegend Deutsch. Sie verlangsamt ihr Sprechtempo und beginnt, sehr deutlich zu sprechen. Sie weist dabei die Schüler und Schülerinnen darauf hin, sich zu beruhigen, da sie nun mit der Vokalüberprüfung beginnen möchte.	Sprachhandlungen der Lehrperson
10:50-11:00	Die Schüler und Schülerinnen beruhigen sich rasch und es herrscht eine stille Arbeitsatmosphäre vor.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
10:50-11:00	Die Lehrperson fordert die Schüler und Schülerinnen auf, ein leeres Blatt Papier vorzubereiten, auf das sie anschließend ihren	Sprachhandlungen der Lehrperson

	Namen und die von ihr mündlich vorgetragenen Begriffe aufschreiben sollen.	
10:50-11:00	Alle Schüler und Schülerinnen kommen dieser Anweisung nach.	Handlungs- und Arbeitsweisen
10:50-11:00	Die Lehrperson beginnt, den ersten englischen Begriff vorzulesen. Sie spricht sehr langsam und deutlich. Jeder Begriff wird zweimal wiederholt. Zwischen der Wiederholung liegen ungefähr vier bis fünf Sekunden.	Sprachhandlungen der Lehrperson
10:50-11:00	Die Schüler und Schülerinnen schreiben die jeweiligen Begriffe auf.	Handlungs- und Arbeitsweisen
10:50-11:00	Die Lehrperson befindet sich im vorderen Bereich der Klasse. Trotz erhöhter Sprechlautstärke ist die Stimme der Lehrperson in der letzten Reihe nicht optimal wahrnehmbar.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
11:00-11:10	Das Ende der Vokabelüberprüfung ist eingetroffen. Es handelt sich um insgesamt fünfzehn Begriffe.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
11:00-11:10	Die Lehrperson sammelt die Blätter der Schüler und Schülerinnen ein.	Aktivitäten der Lehrperson
11:00-11:10	Die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen darum, die Atlasse wieder wegzuräumen. Diese Instruktion erfolgt wiederum auf Deutsch.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:00-11:10	Die Schüler und Schülerinnen kommen der Bitte nach.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:00-11:10	Sie Schüler und Schülerinnen scheinen sehr aufgebracht. Der Lärmpegel verändert sich dementsprechend.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
11:00-11:10	Die Lehrperson spricht mit lauter Stimme und fordert die Schüler und Schülerinnen auf, sich wieder auf ihren Platz zu setzen und sich zu beruhigen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:00-11:10	Die Schüler und Schülerinnen unterhalten sich weiterhin.	Kommunikatives Verhalten
11:00-11:10	Die Lehrperson wiederholt ihrer Aufforderung mit Nachdruck.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:00-11:10	Es kehrt Ruhe ein.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
11:00-11:10	Die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen darum, ihr MINI-MAX-Heft hervorzuholen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:00-11:10	Die Schüler und Schülerinnen kommen dieser Aufforderung nach.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:10-11:20	Die Lehrperson gibt Anweisungen zu verschiedenen Arbeitsaufträgen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:10-11:20	Diese Arbeitsaufträge gilt es, in Form von Freiarbeit von den Schülern und Schülerinnen auszuführen.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge

11:10-11:20	Sie klärt die Schüler und Schülerinnen über die Bedeutung einer Freiarbeit auf und weist sie darauf hin, dass es sehr wichtig ist, aufmerksam zuzuhören, da Freiarbeit bedeutet, dass sie eigenständig und alleine arbeiten müssen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:10-11:20	Die einzelnen Arbeitsaufträge umfassen das schriftliche Übertragen eines Gedichtes, das Zeichnen verschiedener Begriffe und das anschließende Auswendiglernen des zuvor übertragenen Gedichtes.	Unterrichtsformen und Arbeitsaufträge
11:10-11:20	Die Reaktionen der Schüler und Schülerinnen sind sehr unterschiedlich. Manche richten ihren Blick auf die Lehrperson, andere blättern im Übungsheft oder scheinen abwesend. Notizen fertigt keiner der Schüler und Schülerinnen an.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:10-11:20	Die Lehrperson greift die Begriffe auf, die zu zeichnen sind und erläutert diese. Sie spricht langsam und deutlich. Die Begriffe werden auf Deutsch erläutert. Die Lehrperson erklärt erneut, worum es sich bei einer Freiarbeit handelt, hebt ihre Bedeutung klar hervor. Sie erkundigt sich, ob es Unklarheiten gibt.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:10-11:20	Es erfolgt keine Rückmeldung auf Seiten der Schüler und Schülerinnen.	Kommunikatives Verhalten
11:10-11:20	Die Lehrperson bittet die Schüler und Schülerinnen darum, mit der Freiarbeit zu beginnen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:10-11:20	Die Lehrperson nimmt vorne Platz und beschäftigt sich mit Unterlagen.	Aktivitäten der Lehrperson
11:10-11:20	Einige Schüler und Schülerinnen beginnen zu arbeiten. Der Arbeitsprozess scheint bei den Schülern und Schülerinnen unterschiedlich zu sein. Manche beschäftigen sich mit den Arbeitsaufträgen, andere scheinen sich nicht wirklich in den Arbeitsprozess einzufinden.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:10-11:20	Die Arbeitsatmosphäre ist sehr ruhig.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
11:10-11:20	Alle Instruktionen der Lehrperson erfolgen auf Deutsch.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:10-11:20	Die Lehrperson erhebt sich und beginnt, sich in die Richtung vereinzelter Tische zu bewegen und den Arbeitsprozess der Schüler und Schülerinnen zu überprüfen.	Aktivitäten der Lehrperson
11:10-11:20	Die Lehrperson fragt, ob es Unklarheiten gibt.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:10-11:20	Die Schüler und Schülerinnen äußern sich nicht wirklich.	Kommunikatives Verhalten
11:10-11:20	Sie geht zu einem anderen Tisch und blickt einer Schülerin über die Schulter, die damit beschäftigt	Aktivitäten der Lehrperson

	ist, einen Begriff, einen Weihnachtsbaum, zu zeichnen.	
11:10-11:20	Die Lehrperson fragt die Schülerin, wie bei ihnen zu Hause Weihnachten gefeiert wird. Sie formuliert die Frage auf Deutsch.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:10-11:20	Die Schülerin beantwortet die Frage, jedoch eher zaghaft. Sie spricht hierbei auf Deutsch.	Kommunikatives Verhalten
11:10-11:20	Sie scheint ein wenig Schwierigkeiten im Wortfindungsprozess zu haben, da sie versucht, mithilfe ihrer Gestik etwas darzustellen.	Sprach- und Fachkompetenzen
11:10-11:20	Einige Schüler und Schülerinnen wenden ihre Aufmerksamkeit immer wieder von ihrem Arbeitsprozess ab und richten sie auf das Gespräch der Lehrperson.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:10-11:20	Die Arbeitsatmosphäre verändert sich durch verschiedene Geräuschquellen, bedingt durch Privatgespräche zwischen vier Schüler und Schülerinnen und den Gesprächen, die die Lehrperson führt. Von außerhalb dringen keine akustischen „Störquellen“ in den Klassenraum.	Arbeitsatmosphäre und akustische Rahmenbedingungen
11:20-11:30	Die Lehrperson beendet ihr Gespräch mit der Schülerin und findet sich wieder im vorderen Bereich der Klasse ein.	Aktivitäten der Lehrperson
11:20-11:30	Sie bittet die Schüler und Schülerinnen um ihre Aufmerksamkeit und fragt nach, ob manche bereits Zeit hatten das Gedicht zu lernen.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:20-11:30	Die Schüler und Schülerinnen richten zwar ihre Aufmerksamkeit Großteils auf die Lehrperson.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:20-11:30	Vereinzelte Schüler und Schülerinnen bewegen ihren Kopf, jedoch ist es unklar, ob es sich hierbei um eine bestätigende oder verneinende Geste handelt.	Kommunikatives Verhalten
11:20-11:30	Die Lehrperson fährt fort und bittet sie, ihr kurz zuzuhören und auf ihre Aussprache zu achten. Sie trägt das Gedicht mündlich vor. Anschließend fordert sie die Schüler und Schülerinnen auf, ihr im Plenum nachzusprechen und dabei im Heft mitzulesen. Sie beginnt erneut das Gedicht vorzulesen und hält nach jeder Phrase inne.	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:20-11:30	Die Schüler und Schülerinnen sprechen ihr nach, bis das Gedicht zu Ende ist.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:20-11:30	Sie fragt, ob sich ein Schüler oder eine Schülerin wagt, das Gedicht alleine vorzulesen	Sprachhandlungen der Lehrperson
11:20-11:30	Es melden sich einige Schüler und Schülerinnen. Drei Schülerinnen lesen das Gedicht vor. Ihre Sprechlautstärke variiert sehr stark.	Kommunikatives Verhalten
11:20-11:30	Die Aussprache einiger Begriffe scheint noch unklar zu sein, da sie ein wenig Zeit benötigen, um diese Begriffe auszusprechen.	Sprach- und Fachkompetenzen
11:20-11:30	Die Lehrperson hilft ihnen, indem sie ihnen die Aussprache der Begriffe erneut durch ihr	Sprachhandlungen der Lehrperson

	Vorsprechen zeigt. Sie lobt die drei Schülerinnen anschließend. Daraufhin fordert sie alle Schüler und Schülerinnen auf, das Gedicht bis zur nächsten Einheit auswendig zu lernen, damit sie es ihr anschließend frei vortragen können. Alle Instruktionen erfolgen auf Deutsch	
11:20-11:30	Es läutet. Die Schüler und Schülerinnen erheben sich und räumen ihre Unterrichtsmaterialien zusammen.	Handlungs- und Arbeitsweisen
11:20-11:30	Die Lehrperson bedankt sich auf Englisch.	Sprachhandlungen der Lehrperson

11.6. Zusammenfassung/Abstract

Das Schaffen einer Vielzahl differenzierter Zugänge zur Untersuchungsthematik ermöglichte es in vorliegender Arbeit, den enorm hohen Stellenwert gezielten Hin- und Zuhörens und der Fähigkeit, individuell verfügbare Aufmerksamkeitsressourcen auf einen spezifischen Reizimpuls zu richten im Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzuzeigen. Sowohl im Rahmen der theoretischen als auch empirischen Untersuchung zeichnet sich mehrfach die interdependente Beziehung ab, die wahrnehmungs- und spracherwerbsspezifischen Prozessen und folglich perzeptiven und prozeduralen Fähigkeiten zugrunde liegt. Folglich ist es zwingend notwendig, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer bewussten Schulung auditiver Wahrnehmungsleistungen zu schaffen und das Integrieren gezielter Fördermaßnahmen als konkretes pädagogischen Handlungsfeld zu begreifen, das es sowohl im inner- als auch außerschulischen Bereich zu verankern gilt.²⁶⁰ Gezieltes Hin- und Zuhören konnte im Verlauf vorliegender Arbeit zweifelsfrei als Schnittstelle, als „Dreh- und Angelpunkt“ des erfolgreichen Überganges von dem physiologischen Prozess des Hörens zu dem psychologischen Prozess des auditiven Sprachverstehens ermittelt werden. Zusätzlich wurde ersichtlich, dass gezieltem Hin- und Zuhören ein aktiver Handlungsprozess zugrunde liegt, der sowohl Interaktions- und Kommunikationsprozesse als auch den gesamten Erwerb sozialer, fachlicher und sprachlicher Kompetenzen maßgeblich determiniert.²⁶¹

Bereits im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit vorliegendem Forschungsgegenstand wurde ersichtlich, dass es sich bei auditiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozessen zwar um äußerst zentrale, jedoch vernachlässigte Dimensionen der Sprachfertigkeit handelt, eine Erkenntnis, die ebenso aus der empirischen Untersuchung deutlich hervorgeht. Die Durchsicht der erhobenen Daten lässt folglich auf das Vorhandensein

²⁶⁰ Vgl. Bremer: *Spracherwerb – Vielfältige Perspektiven gefragt*. S. 342.

²⁶¹ Vgl. Kahlert: *Der gute Ton in der Schule*. S. 16-17.

einer enormen Diskrepanz zwischen dem theoretischen Verständnis der Untersuchungsthematik und dem Setzen entsprechender Handlungsschritte im Praxisfeld schließen.