



HÖREN

Entwicklungsbereich

Wahrnehmung
Sprache und Kommunikation
Emotionale und soziale Entwicklung
Kognition und Lernen

Titel/Thema

Textbaustein: **RHYTHMISIERUNG**
(Methodenvielfalt)

Verfasser(innen)

Dr. Simone Born

Erstellungsdatum

Juli 2019





Ausgewählte Unterrichtsprinzipien im Fokus des Förderschwerpunkts Hören:

RHYTHMISIERUNG (Methodenvielfalt)

WAS und WARUM?

Um die zentrale Bedeutung eines ausgewogenen, ausbalancierten Verhältnisses der unterrichtlichen Methoden, Handlungen und Techniken sowie deren sinnvollen Wechsel mit Blick auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler (Schülerorientierung) im Unterricht zu betonen, wird nachstehend der Begriff der „Rhythmisierung“ anstelle des Begriffs der „Methodenvielfalt“ bevorzugt. Oftmals wird jedoch von dem Unterrichtsprinzip der „Methodenvielfalt“ (vgl. MEYER 2014) gesprochen, was vorliegend im Verständnis einer „Rhythmisierung“ betrachtet und inhaltlich in Teilen darauf übertragen wird.

„**Methodenvielfalt**“ [H.i.O.] liegt vor,

- (1) wenn der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken [H.d.V.] genutzt wird,
- (2) wenn eine Vielfalt von Handlungsmustern [H.d.V.] eingesetzt wird,
- (3) wenn die Verlaufsformen [H.d.V.] des Unterrichts variabel gestaltet werden
- (4) und das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert [H.d.V.] ist“
(MEYER 2014, S. 74).

Neben den Verlaufs- und Grundformen des Unterrichts (näher nachzulesen bei MEYER 2014) spricht Meyer (ebd.) von reichhaltigen „Inszenierungstechniken“ als Qualitätskriterium guten Unterrichts. Gemeint sind damit „kleine und kleinste (verbale und nonverbale, mimische, gestische und körpersprachliche, bildnerische und musische) Verfahren und Gesten, mit denen die Lehrer und Schüler den Unterrichtsprozess in Gang setzen und am Laufen halten“ (ebd., S. 76), wie Fragen stellen und beantworten, Impulse setzen usw. Demzufolge treten auch die wesentliche Bedeutung und der Stellenwert des lehrersprachlichen Verhaltens für einen gut rhythmisierten Unterricht hervor. Darüber hinaus wird in diesem Kontext auch auf weitere Impulse verwiesen, welche z. B. als Querverweise für den Einsatz visualisierender und handlungsorientierter unterrichtlicher Maßnahmen fungieren.

Im Sinne einer Rhythmisierung des Unterrichts geht es nicht um eine Begünstigung einzelner unterrichtlicher Sozial- und Arbeitsformen oder weiterer Methoden und Techniken, sondern vielmehr um deren sinnvollen Einsatz und sinnigen Wechsel im gesamten Unterrichtsverlauf. Die Wahl ist entsprechend den jeweiligen Schülerinnen und Schülern (Schülerorientierung), dem Unterrichtsinhalt und -ziel sowie der Anforderungsstruktur des Sachverhalts (Sach- und Zielorientierung) zu treffen.

Eine unterrichtliche Rhythmisierung kommt, aus Sicht der inklusiven Pädagogik und Didaktik, der Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit am besten nach.

BEDEUTUNG und UMSETZUNG FÜR DEN UNTERRICHT MIT HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN?

Ein ausbalancierter Einsatz verschiedenster Unterrichtsmethoden, Handlungen etc. im Wechsel sollte im Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von deren individueller Hör- und Kommunikationsfähigkeit, ihrem Alter und ihren jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen reflektiert eingesetzt werden.

Eine Rhythmisierung des Unterrichts trägt auch bei Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Hören grundlegend zu einer abwechslungsreichen, motivierenden Unterrichtsgestaltung bei. Zudem birgt sie für diese eine wesentliche Entlastung und dient der Aufrechterhaltung von Konzentration und Aufmerksamkeit, indem **Hör-** und **Absehpausen** für sie geschaffen werden.

Hör- und Absehpausen sowie Rückzugsmöglichkeiten zum „Kräfte Sammeln“ werden insbesondere durch regelmäßig wiederkehrende Phasen der Einzelarbeit ermöglicht (näher nachzulesen bei BORN 2009).

Durch ein häufiges Einbinden spielerischer und handlungsorientierter Unterrichtsphasen werden hingegen die Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Hören nicht nur mehr motiviert, sondern auch in ihrem inhaltlichen Unterrichtsverständnis und in ihrer Aufrechterhaltung der Konzentration und Aufmerksamkeit unterstützt.

Des Weiteren leistet ein methodisch gut rhythmisierter Unterricht einen Beitrag für die soziale und emotionale Inklusion, indem sich die einzelnen hörgeschädigten Inklusionsschülerinnen und -schüler z. B. in der Partner- und Gruppenarbeit (und in spielerischen Phasen) aktiv einbringen sowie soziale Kontakte knüpfen und vertiefen können. Somit werden ferner ihre sozialen und kommunikativ-sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter ausgebaut und es wird in Teilen ihre soziale Inklusion in die Gruppe unterstützt (**Beachte:** Insbesondere Gruppenarbeit fordert jedoch gerade von Hörgeschädigten eine sehr hohe Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistung, um dem Gespräch und den Arbeitsprozessen innerhalb der Gruppe folgen zu können!

Dem gegenüber kann ein Unterricht im Klassenverband, der durch die einseitige Ausrichtung auf die Lehrkraft gekennzeichnet ist, Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Hören Sicherheit vermitteln (u. a. durch Gewöhnung an die Lehrkraftsprache, ausbleibenden Sprecherwechsel, einschätzbare Lehrkraftverhalten, Regelmäßigkeit). Folglich hat auch diese unterrichtliche Sozial- und Arbeitsform ihren Stellenwert in einem methodisch gut rhythmisierten Unterricht im Hinblick auf eine hörgeschädigte Schülerschaft.

Als grundsätzlich günstig wird ein Wechsel von schüler- zu lehrerzentrierten Phasen etwa alle 10-15 Minuten erachtet (vgl. BLICKLE 1998; HEIDEMANN 2003).

In der Untersuchung von Born (2009) bestätigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen einem Wechsel der Unterrichtsformen (als Teilbereich von Rhythmisierung), dem Lärmpegel sowie der Schüleraufmerksamkeit der beobachteten hörgeschädigten Inklusionsschülerinnen und -schüler. Des Weiteren ergab sich eine Beziehung zwischen einem Wechsel der Unterrichtsformen und einer unterrichtlichen Strukturierung sowie einer vielgestalteten Lehrkraftsprache innerhalb der untersuchten Stichprobe. Insbesondere die positiven Beziehungen zwischen der Schüleraufmerksamkeit und nonverbalen Kommunikationsanteilen der beobachteten Lehrkräfte sowie deren Einsatz (mimisch-gestischer und) gegenständlicher Impulse verweisen in diesem Kontext auf die wesentliche Bedeutung einer Rhythmisierung auch mit Blick auf das Lehrkraftsprachverhalten und visualisierende Momente (vgl. Bezug zur Rhythmisierung über „Inszenierungstechniken“ nach MEYER 2014).

GRENZEN?

Die Grenzen des Unterrichtsprinzips der Rhythmisierung ergeben sich zum einen durch Einschränkungen seitens (1) unterrichts- und schulorganisatorischer Rahmenbedingungen und zum anderen durch Begrenzungen innerhalb (2) der Lehrperson und (3) der Schülerinnen und Schüler. Allerdings sind diese Grenzen keinesfalls als starr zu verstehen, sondern verweisen auf veränderbare Variablen.

Zu (1):

Unterrichtliche sowie schulorganisatorische Rahmenbedingungen, wie etwa der 45-Minutentakt der Unterrichtsstunden oder allgemein der nach Fächern (und Lehrkräften) aufgegliederte Stundenplan, erschweren oftmals eine schülerorientierte Rhythmisierung. Es gilt also, starre Rahmenbedingungen zugunsten einer sinnvollen unterrichtlichen Rhythmisierung in Teilen aufzubrechen, um dem bzw. der einzelnen Hörgeschädigten bzw. grundlegend der inklusiven Schülerschaft gerecht zu werden. Allerdings stellt sich dies gerade an weiterführenden Schulen oftmals als nicht einfach dar.

Zu (2):

Mangelnde Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte allgemein und speziell mit Blick auf die Unterrichtung und Förderung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler (vgl. LINGELBACH 1995) erschweren eine adäquate unterrichtliche Rhythmisierung. Exemplarisch sei etwa auf ein mangelndes Wissen um Hörgeschädigte (Diagnose- und Förderkompetenz), ein eingeschränktes Methodenrepertoire der Lehrkräfte (Unterrichtskompetenz) sowie auf ein zu starres Festhalten an der geplanten Struktur (vgl. Unterrichtsprinzip „Strukturierung“) verwiesen, was wiederum eine flexible unterrichtliche Rhythmisierung verhindert.

Im Hinblick auf einen adäquaten Einsatz von „Inszenierungstechniken“ (vgl. MEYER 2014, S. 76), und innerhalb derer fokussiert auf die Lehrkraftsprache, ergeben sich zudem Grenzen binnen des eigenen Lehrkraftsprachverhaltens und -repertoires. Eine Supervision und ein Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Expertinnen und Experten (MSD im Förderschwerpunkt Hören) sowie mit Hörgeschädigten selbst (in Abhängigkeit von deren Alter bzw. Entwicklungsstufe) wären hier wesentlich für ein reflektiertes, schüler-, sach- und situationsangemessenes Lehrkraftsprachverhalten und somit für einen ausbalancierten Einsatz der Inszenierungstechniken.

Zu (3):

Gemäß der Schülerorientierung eignen sich einige Methoden und Verfahren je nach Alter, Entwicklungsbedingungen und -bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler erst nach einer schrittweisen Hinführung und Erarbeitung (z. B. Gruppenarbeit) oder sind entsprechend zumindest vorübergehend oder sogar dauerhaft abzulehnen.

Literatur:

BORN, SIMONE. Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I). Dissertationsarbeit LMU, München. 2009. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10204/1/Born_Simone.pdf – Letzter Zugriff: 26.03.2019.

BLICKLE, TANJA. Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung an einer Grund- und Hauptschule. Dortmund: Modernes lernen, 1998.

HEIDEMANN, RUDOLF. Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag, 7. Auflage 2003.

MEYER, HILBERT. Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag, 10. Auflage 2014.