

Miosga, Christiane

"Diversity in speech": LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 228-235*



Quellenangabe/ Reference:

Miosga, Christiane: "Diversity in speech": LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 228-235* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118895 - DOI: 10.25656/01:11889

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118895>

<https://doi.org/10.25656/01:11889>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↑ vernetzt ↑ innovativ ↑

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	7
-------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i> Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i> Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i> Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i> SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i> IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i> Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?.....	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i> PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i> „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i> Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen.....	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i> Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i> Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i> Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

<i>Michael Kalmár</i> Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien	122
<i>Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte</i> Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen	129
<i>Susanne Scharff, Susanne Wagner</i> Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör- /Sprachbehinderungen	134

Kommunikative Prozesse

<i>Bettina Achhammer</i> Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters	142
<i>Sandra Schütz</i> Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention?	149

Förderkompetenzen entwickeln

<i>Yvonne Adler</i> Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie?	156
<i>Detta Sophie Schütz</i> Die <i>Language Route</i> –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte.....	162
<i>Margrith Lin-Huber</i> Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern.....	169

Professionalisierung

<i>Manfred Grohnfeldt</i> Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz	176
<i>Ulrich von Knebel</i> "Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus?	182
<i>Anja K. Theisel</i> Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung	189
<i>Ute Schräpler</i> Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?.....	196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

<i>Susanne Krebs</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten	204
--	-----

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-
Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der
Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und
Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit
elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-
Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei
Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der
Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und
Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

<i>Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse</i>	
Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind	416
<i>Kathrin Mahlau</i>	
Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings.....	426
<i>Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks</i>	
Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter	433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

<i>Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan</i>	
Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis	444
<i>Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld</i>	
Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT)	454
<i>Maja Ullrich</i>	
Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen	465
<i>Kristin Golchert, Astrid Korneffel</i>	
Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie.....	477
<i>Veronika Molin (geb. Rank)</i>	
Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie.....	484
<i>Arno Deuse</i>	
Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen?	491
<i>Marina Ruß</i>	
Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit	498
<i>Heiko Seiffert</i>	
Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht.....	508
<i>Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt</i>	
Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie	519

STICHWORTVERZEICHNIS.....	527
---------------------------	-----

AUTORENVERZEICHNIS	533
--------------------------	-----

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule

Die Stimme der Lehrperson ist häufig nur im Fokus, wenn es um ihre Störungen geht. In diesem Beitrag sollen weitere Perspektiven aufgezeigt werden, um sprecherisch-reflexive Potentiale von Lehrpersonen als gewinnbringende Ressource für die Inklusion einzusetzen.

1 „Diversity in speech“

Diversität kann als Phänomen bezeichnet werden, das gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und damit auch Erziehungs- und Bildungsprozesse prägt. Im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention wirken die Anforderungen der Differenzlinie Inklusion vs. Exklusion weit in die Bildungsforschung und die Unterrichtspraxis hinein. Der Begriff selbst wird im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität heterogen verwendet. Mit Walgenbach (2014) lassen sich affirmative und machtkritische Perspektiven unterscheiden:

Mit affirmativen Perspektiven wird Diversität als Potenzial betrachtet, das aufgrund des Einbezugs und Nutzens vielfältiger Ressourcen entstehen kann. Auch der Ansatz „Diversity in speech“ (Miosga, 2011, 2012) plädiert dafür, die Vielfalt und Variabilität von Sprechstilen und Registern bei SchülerInnen und LehrerInnen als Ressource und Chance zu verstehen.

Aus machtkritischer Perspektive wird Diversität als Folge von Herrschaftsstrukturen aufgefasst, Benachteiligungen und Bevorzugungen werden als Ergebnis gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse in der Praxis hervorgebracht und reproduziert.

Im Konzept „Diversity in speech“ sollen diversitätsbedingte sprechstilistische Stigmatisierungen und Stereotypisierungen im Unterricht wahrgenommen und analysiert und Benachteiligung und subtile Formen der Diskriminierung von SchülerInnen abgebaut werden. Besonders relevant ist es daher, die Sprechgestaltung der Lehrperson mit heterogener Schülerschaft im gemeinsamen Unterricht zu reflektieren.

Die unreflektierte Sprechgestaltung der Lehrerin oder des Lehrers im Unterricht kann unbewusst zu subtiler Zurückweisung und Isolation einzelner SchülerInnen beitragen. Plaisance (2010) bezeichnet sie, angelehnt an Bourdieu (1993), als die „im Inneren Ausgestoßenen“ (les exclus de l'intérieur), die von diesen subtilen Formen der Isolation betroffen sind. Lehrerinnen und Lehrer neigen z.B. dazu, auch den Sprechstil ihrer Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihres eigenen mittelschichtsorientierten Sprechstils/ Habitus (Miosga 2006) zu beurteilen (u. a. lautes Level = aggressiv). Die

Zugangsmöglichkeiten aller Kinder zu allgemeinen Einrichtungen der Bildung und Erziehung bedeuten daher nicht notwendig das Ende diskriminierender Prozesse, selbst wenn von den Kindern nicht verlangt wird, sich dem Standard anzupassen.

Gleichzeitig kann es im Prozess der Anerkennung von (stimmlicher) Diversität zu Zuschreibungen und Manifestierung von „Anders sein“ kommen, die zu Verfestigung der Wahrnehmung von Diversität führt. Werden z.B. spezifische Dialekte oder regionale Register in Bezug auf Normalitätskonzepte und als vermeintlich homogene Gruppen konstruiert, werden Betroffene mit diesen Anforderungen des „Anders seins“ und entsprechenden habituellen Beziehungsmustern konfrontiert.

Eine Möglichkeit für Lehrpersonen, über solch früh gelernte, habituelle Beziehungsmuster und den damit verbundenen habituellen Sprechbewegungs- und Wahrnehmungsschemata neu verfügen zu lernen ergibt sich über eine „zweifache Reflexion“ (Bourdieu, 1994; Miosga, 2006).

2 Die Stimme der Lehrperson - Stand der Forschung

Die Stimme der Lehrperson als professionelle Schlüsselkompetenz wird in der Fachdiskussion kaum beachtet. Sie stellt jedoch, wie die Person selbst, eine wesentliche Variable für (sprachliche) Lehr-Lernprozesse dar. Sie ist (Forschungs-) Gegenstand, wenn es um ihre Störungen geht (vgl. Richter & Echternach, 2010).

Es ist vielfach belegt, dass Stimmstörungen im Lehrberuf sehr viel häufiger vorkommen als in anderen Berufen (2,5 bis 10-fach, je nach Erhebung) (Gutenberg & Pietzsch, 2003; Hammann, 2004; Lemke, 2006). In der Konsequenz werden Präventionsmaßnahmen als notwendig (Menzel & Beushausen, 2004) erachtet, die sich jedoch allein auf die stimmhygienischen Anteile der Sprechgestaltung beziehen, also ihr Potential für Lernprozesse der Lernenden in Unterricht, Förderung und Sprachtherapie außer acht lassen.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung sind alle Bundesländer gehalten, inklusive und präventive Konzepte zu implementieren und das (Bildungs-)System an die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft anzupassen. LehrerInnen müssen daher auch Sprache und Sprechen im Unterricht an die (unterschiedlichen) Bedürfnisse der SchülerInnen anpassen können. Verschiedene mit „Sprache und Sprechen“ befasste Disziplinen tragen aus ihren jeweiligen Perspektiven zum aktuellen Forschungsstand bei:

In der Sonderpädagogik, hier insbesondere in der Sprachheilpädagogik, liegt der Fokus auf der Lehrersprache als sprachförderndes Mittel im Unterricht. Professionell eingesetzt ist Lehrersprache im sprachheilpädagogischen Unterricht Medium und sprachfördernde bzw. sprachtherapeutische Methode zugleich. Neben dem Schaffen von kommunikationsförderlichen Grundbedingungen und kann die Lehrperson durch bewusste sprachliche und stimmliche Gestaltung

- präventiv allen SchülerInnen die Aufnahme und Verarbeitung sprachlich vermittelter Inhalte ermöglichen,
- Modellierungstechniken bzw. spezielle Impuls- und Fragetechniken gezielt sprachtherapeutisch zur Intervention einsetzen (Reber & Schönauer-Schneider, 2011).

Als Bausteine werden folgende Mittel empfohlen:

Mittlere Stimmlage, klare, lautreine Artikulation, langsames Sprechtempo, kurze, einfache, prägnante Sätze, bewusste Wiederholung und Akzentuierung von Wörtern, Satzteilen und Sätzen bzw. einer spezifischen linguistischen Zielstruktur, die die Kinder aufnehmen sollen (Modellierungstechniken), Einhalten der Ereignisreihenfolge, Aktiv- anstelle von Passivsätzen, Zurücknehmen der eigenen Sprache, ausreichend Zeit für Schülerantworten (vgl. Schönauer-Schneider, 2014).

Mit einer an den Defiziten der (sprach-)beeinträchtigten Schüler und Schülerinnen orientierten, normativen Sprechgestaltung sind gewisse Risiken für die heterogene Schülerschaft im inklusiven Unterricht verbunden (vgl. Kap 1).

Darüber hinaus erweitert die hier vorgestellte Perspektive den Blick vom individuellen Schüler auf den Beitrag der sprecherischen Kompetenz der Lehrenden für das Gelingen von inklusivem Unterricht und die Bedeutung einer Kultur der „Diversity in speech“ für alle Schüler und Schülerinnen.

Aus der Perspektive der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung und Logopädie liegt jeweils der Fokus auf den sprecherisch-stimmlichen/ kommunikativen Schlüsselkompetenzen der Lehrenden. Ziel ist die stimmliche Belastbarkeit und die Prävention von Stimmstörungen (siehe oben).

Im Ansatz „Diversity in speech“ wird diese zumeist an stimmphysiologischen Kriterien und Fertigkeiten orientierte Perspektive um die Reflexion des Stimmgebrauchs im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderung Inklusion erweitert.

Aus einer sprachsoziologischen/ bildungswissenschaftlichen Perspektive wird das Ziel erweitert um die Reflexion des symbolischen Wertes von Sprache(n) und Sprechstilen in Schule und Gesellschaft (Fürstenau & Niedrig, 2011). Ziel von inklusiver Bildung ist das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2010), das Teilhabe ermöglicht. Im Ansatz „Diversity in speech“ wird diese Perspektive um die Reflexion des unbewussten Teils der Sprechgestaltung, das „Wie“ und nicht das „Was“ des Gesprochenen erweitert.

Mit einer reflexiv- sprecherischen und variablen Haltung der Lehrerinnen und Lehrer entsteht eine sprachanregende Lernumgebung, die, analog zum Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. ebd.), Teilhabe ermöglicht.

Auf gesellschaftlicher Ebene soll damit ein Beitrag dazu geleistet werden, die Vielfalt des Sprechens (Miosga, 2012) als Chance zu begreifen und eine aktive Stärkung kommunikativer Ressourcen aller Schülerinnen und Schüler anzustreben.

3 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Was könnte dies für die Aus- und Weiterbildung im pädagogischen Feld bedeuten? – Die Prüfung der gegenwärtigen Praxis zeigt, dass Angebote zur Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit in mündlicher, insbesondere vokaler, Kommunikation in hochschuldidaktischen Curricula nicht oder nur in sehr geringem Umfang enthalten sind (vgl. Voigt-Zimmermann, 2010). Die aktuelle Umsetzung als auch zukünftige Studienpläne tendieren dabei eher zur Professionalisierung durch Fertigkeitstraining als durch Reflexivität (vgl. Miosga, 2011). Für das Ziel eines reflexiven Umgangs mit der stimmlich-sprecherischen Gestaltung ist die Rekonstruktion – d.h. die bewusste Wahrnehmung der konstanten Einstellungen im Sprechstil und die Erfahrung der kommunikativen Effekte – die wesentliche Voraussetzung. Differenzierte Beschreibungs- und Interpretationskriterien (Miosga, 2006) sind die grundsätzliche systematische Basis.

Aus der vorgestellten Perspektive sollte Studierenden bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung die Möglichkeit gegeben werden, sich mit ihrem Sprechstil und seinen kommunikativen Effekten auseinander zu setzen und ihre Sprechgestaltungs-kompetenz zu erweitern.

In den berufsvorbereitenden Praktika können sprechstilistische Orientierungen als habituelle Praxisform verstanden und reflektiert werden, was dazu beiträgt, dass das Unterrichtsgeschehen besser verstanden wird. In der neuen Kommunikationssituation „Unterricht“ kann kommunikativ experimentiert werden, und es können variable Haltungen ausprobiert und wechselseitige Effekte erfahren werden, was gleichzeitig die unreflektierte Übernahme vorgelebter institutioneller pädagogischer Praxis verhindert.

Da das Ziel der vorgestellten Perspektive nicht die Ausbildung eines fach-spezifischen Habitus ist, sondern die Erkenntnis seines Vorhandenseins und der Zugang zu seiner Reflexion und zur Erweiterung der Sprechgestaltungs-kompetenz, wird die Ausbildung eines normierten Habitus verhindert und der Umgang mit zukünftigen wechselnden kommunikativen Anforderungen und KommunikationspartnerInnen ermöglicht. Damit wird gleichzeitig dazu beigetragen, dass Studierende als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer nicht ihr eigenes Verhalten unkritisch absolut setzen und ihre Schülerinnen und Schüler nach habituellen Wahrnehmungs- und Klassifikationsschemata beurteilen. Indem die Lehrperson auch die Schüler(innen)sprechstile beachtet, in denen sich nicht nur die Einstellung zur konkreten Situation, sondern auch die in sie eingehende Erfahrungsgeschichte widerspiegelt, kann sie auf unterschiedliche Lern-, Leistungs- und Kommunikationsvoraussetzungen der SchülerInnen reagieren, indem sie jene Einflüsse, die die Lernenden selbst auf den Lernprozess ausüben, beachtet, akzeptiert und an sie anknüpft. Die stimmliche Gestaltung durch die Lehrperson erlaubt also bei entsprechender Partnerorientierung die geistige Führung der KommunikationspartnerInnen und kann so die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entscheidend fördern.

Aus der vorgestellten theoretischen Perspektive sind Konfrontation und Rückmeldung sowie neue, variable kommunikative Erfahrungen und Effekte wichtige Voraussetzungen. Zu Konfrontation und Rückmeldung eignen sich besonders gruppenpädagogische Methoden wie Feedback-Übungen, Aktivitäts- und Textgestaltungsgruppen, Rollenspiele, Soziodramatisches Spielen, Diskussionsgruppen, Empathieübungen etc. Durch diese Methoden werden interpersonelle Effekte von Sprechstilvariablen erfahr- und erlebbar.

4 Entwicklung und Evaluierung von Curricula zur Sprecherziehung in der Lehrerbildung im Kontext Inklusion

Es werden Curricula für die Aus- Fort- und Weiterbildung benötigt, die den Sprechstil und Einstellungen von Lehrenden an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht reflektieren und die im Hinblick auf die Zielperspektive „Diversity in speech“ im inklusiven Unterricht evaluiert werden.

Dies geschieht, indem untersucht wird, ob sprecherisch-reflexive Potentiale von Lehrerinnen und Lehrern durch spezifische Qualifizierungsmaßnahmen zur Sprecherziehung gewinnbringend für die Umsetzung von Inklusion eingesetzt werden können.

In einer Pilotstudie werden an der Leibniz Universität Hannover Veranstaltungen zur reflexiven Sprecherziehung im Bachelor Sonderpädagogik als auch in der Fortbildung in der Berufseingangsphase für Lehrkräfte in Niedersachsen (BEP) im Hinblick auf die Zielperspektive „Diversity in speech“ evaluiert.

Um Effekte und Einstellungen zu „Diversity in speech“ bei den teilnehmenden Studierenden und LehrerInnen festzustellen, wurde ein vornehmlich qualitatives Forschungsdesign gewählt. Es finden Fragebogenerhebungen im prä-post design statt, die mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet werden.

Die bisherige Analyse und Evaluation von Veranstaltungen zur Sprecherziehung im Bachelor Sonderpädagogik ergab eine deutliche Einstellungsänderung zur Sprechgestaltung im Unterricht - von einer norm-orientierten Vorstellung hin zu einer reflexivvariablen Kompetenz.

Einige Beispiele aus der Studie mit den Studierenden im Bachelor Sonderpädagogik sollen dies verdeutlichen: Zu Beginn beschreibt ein Großteil der Studierenden ihren eigenen Sprechstil und den anderer nach intersubjektiven Gefühlsqualitäten („er hat eine warme angenehme Stimme“, „vor einer Klasse spreche ich eher ruhig, in kleinen Gruppen und bei Bekannten [...] selbstsicherer, energisch“), am Ende wird dieser differenziert beschrieben und kontextabhängig interpretiert und reflektiert („ich spreche beim Vortragen mit vielen fallenden Kadenzen...die wirken eher sachlich, die hohe Sprechgeschwindigkeit[...]relativiert und verhindert, dass es monoton[...]klingt“).

Alle beschreiben die „Ideal-Lehrerstimme“ zu Beginn normorientiert, an einer physiologischen Norm und/oder an den „Defiziten“, insbesondere der sprachbeeinträchtigten Schüler und Schülerinnen, orientiert.

Am Anfang beschreiben Studierende Erwartungen an das Seminar nach normativen Kriterien („ich möchte dann Sprachdefizite der Schüler besser erkennen“, „ich spreche zu hektisch und undeutlich, da können die Schüler an Förderschulen mir nicht folgen, ich möchte lernen gut zu sprechen“).

Am Ende werden erworbene Kompetenzen nach funktionalen, kontextabhängigen Ressourcen beschrieben („ich kann mit meiner Sprechgestaltung bewusst turn-taking initiieren, Aufmerksamkeit herstellen, präsent sein...“).

Am Ende stehen die Studierenden der Vielfalt des Sprechens im Unterricht insgesamt positiv gegenüber: Die Stimmen anderer werden am Ende des Seminars nicht mehr in Defizitkategorien, sondern nach funktionalen, kontextabhängigen Ressourcen beschrieben („der Schüler mit der klangvollen lauten Stimme kann alle zusammenrufen, kann die Gruppe anspornen“).

5 Schlussfolgerungen

Vor diesem Hintergrund ist es hoch bedeutsam, die Haltung von Lehrenden und Lernenden zu Inklusion/ „Diversity in speech“ und die Qualität der bestehenden Curricula zu sog. kommunikativen Schlüsselkompetenzen (Sprecherziehung, Gesprächsführung, Stimmbildung, Programme zur Sprachförderung im Unterricht etc.) grundlegend zu erforschen. Mit der Generierung entsprechender Ergebnisse kann eine bedeutsame Erkenntnislücke geschlossen und zur wissenschaftlichen Fundierung im Rahmen der Implementierung einer „best practice“ im Schnittstellenbereich „Inklusion“/„Sprachförderung“/„Lehrerstimme“/„Sprecherziehung“ im Kontext Schule beigetragen werden.

Qualifizierungsmaßnahmen zur Sprechgestaltung im Unterricht sollten um den Ansatz „Diversity in speech“ erweitert werden, um den Anforderungen im inklusiven Unterricht gerecht zu werden.

Zusammenfassung und Fazit

Der Ansatz „Diversity in speech“ plädiert dafür, die Vielfalt von Sprechstilen und Registern bei SchülerInnen und LehrerInnen als Ressource und Chance zu verstehen. Im Vergleich zu bestehenden Qualifizierungsansätzen, die eher normorientierte Sprechweisen zum Ziel haben (an einer physiologischen Norm orientiert, an den Defiziten der SchülerInnen orientiert, am pädagogischen Habitus orientiert etc.), zielt dieser Ansatz auf maximale Reflexivität und Variabilität, um den Bedürfnissen im inklusiven Unterricht gerecht zu werden. Gleichzeitig dient diese Ressource der Prävention von Stimmstörungen.

Vor diesem Hintergrund ist es hoch bedeutsam, die Haltung von Lehrenden und Lernenden zu Stimme(n) im Unterricht grundlegend zu erforschen. Qualifizierungsmaßnahmen in Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Sprecherziehung, Stimmbildung und Sprachförderung sollten um den Ansatz „Diversity in speech“ erweitert werden, um den Anforderungen im inklusiven Unterricht mit stimmlicher Vielfalt begegnen zu können.

Literatur

- Bourdieu, P. (Ed.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Ed de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. 7. Auflage
- Fürstenau S./ Niedrig, H. (2011): Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 69–87
- Gogolin, I./ Imke Lange, I. (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, 107-127
- Gutenberg, N. & Pietzsch, T. (2003): Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung: Zwischenergebnisse. In L.Ch. Anders & U. Hirschfeld (Hrsg.): *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 111-120
- Hammann, C. (2004). Die Lehrerstimme im Ausbildungsnotstand: Problemevaluation und Lösungsdiskussion. In S. Zimmermann/ C. Iven/ V. Maihack (Hrsg.): *Hauptsache Stimme! - Neues aus Praxis und Forschung zur Diagnostik und Therapie von Stimmstörungen*. Köln: Prolog, 161-202
- Lemke, S. (2006). Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation - Auffälligkeiten bei Lehramtstudierenden. In: *Sprache - Stimme - Gehör 30/2006*. Stuttgart, New York, 24-28
- Mayring, Ph. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 601 - 613
- Menzel, M.; Beushausen, U. (2004). Prävention von Stimmstörungen bei Berufssprechern: Entwicklung eines situationsspezifischen Gruppentrainings. Z.: *Forum Logopädie*, Heft 4, 6-10
- Miosga, C. (2006). *Habitus der Prosodie - Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungsfeldern*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Miosga, C. (2011). Sprecherisch-stimmliche Reflexivität, Gestaltungsfähigkeit und Belastbarkeit - ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung? In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, Heft 03/2011, 60-67
- Miosga, C. (2012). Die Vielfalt des Sprechens - Mit- und voneinander lernen im Sommercamp für stotternde Jugendliche und junge Erwachsene. In: *LOGOS interdisziplinär 20.Jg., Nr. 2*, 108 - 115
- Plaisance, E. (2010). Integration oder Inklusion? Anmerkungen zu den Begrifflichkeiten. In: Kron, M. et al. (Hrsg): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn, 23-31
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 2. Auflage
- Richter, B. & Echternach, M (2010). Stimmdiagnostik und -therapie bei Angehörigen stimmintensiver Berufe. *HNO 58*, 389-398
- Schönauer-Schneider, W. (2014). Bausteine zur Lehrersprache: Praktische Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Praxis Sprache; 2/2014*, 119-122
- Voigt-Zimmermann, S. (2010). Stimmbildung für Lehramtsstudierende - Die Situation an deutschen Hochschulen. *L.O.G.O.S interdisziplinär 2010*, 18 (1), 42-49

Walgenbach, K. (2014). Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft. Verlag: UTB

Weiterführende Literatur zum Thema:

Miosga, C. (2006). Habitus der Prosodie - Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungsfeldern. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. Dissertation an der Universität Hannover.

Miosga, C. (2011). Sprecherisch-stimmliche Reflexivität, Gestaltungsfähigkeit und Belastbarkeit - ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung? In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 03/2011, 60-67

Walgenbach, K. (2014). Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft. Verlag: UTB