

УДК 81'42:37-02

WIE WIRD UNTERRICHTSKOMMUNIKATION GELEHRT? BEISPIELE AUS UNIVERSITÄRER, SCHULISCHER UND VERÖFFENTLICHUNGSPRAXIS

Astrid Neumann**Dr., Prof. am Institut für Deutsche Sprache, Literatur und Didaktik****Leuphana Universität**

21335, Deutschland, Lüneburg, Scharnhorststr., 1. astrid.neumann@uni.leuphana.de

Isabelle Mahler**Doktorand am Institut für Deutsche Sprache, Literatur und Didaktik Leuphana Universität**

21335, Deutschland, Lüneburg, Scharnhorststr., 1. isabelle.mahler@uni.leuphana.de

„Sprechen und Zuhören“ erleben in der schulischen und der universitären Ausbildung eine Renaissance. Bisher erfolgt im Modus des Mündlichen des muttersprachlichen Lernens tendenziell eine Fokussierung des Sprechens gegenüber dem Zuhören, der wegen seiner Selbstverständlichkeit in Kommunikation nur eine Nebenrolle spielte. Auf Grund davon braucht die heutige Fokussierung auf Diskussionen in kooperativen Lernprozessen neue ausgewogenere Formen der Unterrichtskommunikation.

Dieser Artikel gibt eine Einführung in theoretischen Rahmen der empirisch unterstützten Aspekte von Unterrichtsqualität und Lehrersprache, die in auf Kompetenzentwicklung orientierenden Unterrichten mit zentralem Bildungsstandard zu verbessern sind. Der kurze historische Überblick über mündliche Kommunikation in schulischen Lernsituationen erklärt die Entwicklung der Untersuchungen im Bereich der Unterrichtskommunikation. Dann klären die Situation drei Beispiele aus diesem Themenbereich aus schulischer, universitärer und Veröffentlichungspraxis an der Leuphana Universität Lüneburg. Obwohl diese Beispiele keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, möchten die Darstellungen des Artikels einen Diskussionsanstoß bieten.

Schlüsselwörter: Didaktik der Deutsche Sprache; Deutsch als Muttersprache; Mündlichkeit; Unterrichtskommunikation; Lehrersprache; empirische Forschungsmethoden; Sprechen und Zuhören; Transkription; Seminarkonzepte; Gruppenarbeit.

1. Einleitung

„Sprechen und Zuhören“ erleben seit etwa einer Dekade in der schulischen und zeitlich nachfolgend auch der universitären Ausbildung eine Renaissance. Vor allem das Fremdsprachenlernen wird schon länger authentisch medial so unterstützt, dass kommunikative Probleme real vor allem im mündlichen Modus bearbeitet werden [Bausch, Christ, Krumm 2007]. Bisher erfolgt im Modus des Mündlichen des muttersprachlichen Lernens tendenziell eine Fokussierung des Sprechens gegenüber dem Zuhören, das – außer bei Hörgeschädigten – als selbstverständliche menschliche Kompetenz verstanden wurde. Zunehmend mehr wird aber auch die Bedeutung eines abgrenzbaren und in sich komplexen Bereiches des Zuhörens als Lernfeld erkannt und gewinnt deshalb bei Wissenschaftlern¹ und Lehrern eine neue Aufmerksamkeit. Daraus ergibt sich das zentrale Thema und die übergeordnete Fragestellung: Sprechen ist Silber, Zuhören Gold?

Mit der Einführung der Bildungsstandards in Deutschland für das Unterrichtsfach Deutsch in den Jahren 2003 und 2004 [KMK 2003; 2004] wurden auch für den muttersprachlichen Unterricht erstmals sprachliche Grundfertigkeiten als überprüfbare Kompetenzen definiert [Klieme et al. 2003]. Für diese Kompetenzen sollten empirisch fundierte Modellierungen vorliegen, auf die sich die Testenden, aber auch die Lehrenden an den Schulen systematisch beziehen und damit kontinuierliche Verbesserungen der Sprachstände der Schüler erreichen können. Definierte, überprüfbare Kompetenzen liegen allerdings weder für die vermeintlich rezeptive Fertigkeit des Zuhörens noch für die produktive Sprachverwendung im muttersprachlichen Sprechen vor [Behrens 2014]. Hinzu kommt, dass Kompetenzmodelle in allen Bereichen nicht nur empirischen Ergebnissen folgen und „nicht als etwas mit den Daten bereits Gegebenes gefunden, sondern als etwas auf Grund der Daten zu Kon-

struierendes und mit den **politischen Vertretern Aushandelbares** (Hervorhebung. – A.N., I.M.,) verstanden“ [Köller, Knigge, Tesch 2010: 35] werden und damit auch politischen Normvorstellungen unterliegen. Einige wesentliche theoretische und empirische Vorarbeiten zu sprachlichen Kompetenzmodellen liegen aber bereits seit längerem aus der Großstudie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International vor [Beck, Klieme 2007; Neumann 2007; DESI-Konsortium 2008; Jude 2008].

Aufgrund dieser wesentlichen Vorarbeiten wurde vor allem das Zuhören zu einer wesentlichen Kompetenz in landesweiten Leistungsmessungen wie VERA8² und VERA6 und den Testungen zur Normierung der Bildungsstandards [Köller, Knigge, Tesch 2010; Stanat, Pant, Böhme, Richter 2012], die der Standardsicherung dienen. Dabei zeigt die Operationalisierung des Hörverstehens große Parallelen zum Leseverstehen, oft ohne die Hörspezifika gesondert zu berücksichtigen. Das Sprechen entzieht sich dem Large-Scale-Assessment aufgrund ökonomischer Aspekte zur validen Messung individueller offen-produktiver Fertigkeiten [Neumann 2013] noch vollständig. Erste Ansätze zur Incedierung vergleichbarer mündlicher verbalsprachlicher Äußerungen liegen allerdings für kleine Stichproben im Bereich des Zweitspracherwerbsforschung vor [Lütke 2011; Webersik 2012].

So besteht also die Forderung, wenig erforschte und im Kontext Schule empirisch kaum belegte Kompetenzkonzepte maximal für den komplexen Spracherwerb fruchtbar zu machen. Dies führt zu verschiedenen praktischen Zugangsweisen. Einerseits werden die Kompetenzkonzepte durch weitere und ausdifferenziertere Testungen im Large-Scale oder in Dyaden/Gruppensituationen in Familien geschärft [Köller et al. 2010; Stanat et al. 2012 vs. Quasthoff, Heller 2014], andererseits werden besonders sprachförderliche Merkmale in Videostudien gesucht, die sich vor allem auf die Unterrichtskommunikation und die Sprache der Lehrenden als Modelle konzentrieren [Gailberger, Wietzke 2013; Neumann, Mahler 2013; Mahler 2014].

Die folgenden Ausführungen stellen die mündliche Kommunikation in diesen geforderten didaktischen Rahmen. Sie fokussieren dazu zuerst theoretische Annahmen in Hinblick auf die Unterrichtskommunikation und zeigen Wege der Vermittlung aus drei Perspektiven auf:

– der universitären Lehre im Bereich der Lehramtsausbildung,

– im Zusammenspiel mit der Analyse der Unterrichtssprache im Feld ‚Schule‘ sowie
– einer Darstellung der Ergebnisse und Erfahrungen in Publikationen zur audio- und videografischen Unterrichtsforschung.

2. Theoretischer Rahmen

Im Folgenden soll einleitend von den dominierenden und empirisch gesicherten Aspekten der Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität zu den speziellen sprachbezogenen Komponenten konkret geleitet werden.

Die allgemeine Didaktik befasst sich mit globalen Aspekten von Unterricht. Dazu gehören vor allem Unterrichtsziele, die den Kompetenzaufbau bei den Schülern anhand verschiedener inhaltlicher Schwerpunkte berücksichtigen, und Unterrichtsmethoden und -mittel, die durch Gestaltungsregeln und -prinzipien bei der Planung und Realisierung von Unterricht beachtet werden müssen [Helmke 2009]. Schule und Unterricht verfolgen allerdings eine Vielzahl unterschiedlicher Ziele, sodass Aussagen über die Güte und Angemessenheit von Unterrichtsstilen und -methoden immer nur hinsichtlich definierter Analyseaspekte möglich sind [vgl. ebd.]. Entsprechend gilt es, eine thematische Spezifizierung vorzunehmen, um die Analyseaspekte – auch der folgenden Darstellungen – einzugrenzen.

Das institutionell gerahmte Tätigkeitsfeld ‚Unterricht‘ wird laut Reusser & Pauli [2010] durch die drei Eckpunkte des didaktischen Dreiecks: Lehrperson, Gegenstand und Lernende bestimmt (vgl. Abb. 1). Zwischen den Eckpunkten liegen die sog. Qualitätsfelder, von denen das untere Qualitätsfeld Beziehungs- und Unterstützungskultur für diese Arbeit relevant ist und eine Auseinandersetzung mit den Interaktionsstrukturen und Kommunikationsprozessen während des Unterrichts zwischen Lehrern und Schülern beschreibt.

Wenn es im Unterricht gelingt, dass Lehrern und Schülern in ihrem Handeln Beziehungen zueinander herstellen, wird von erfolgreicher Lehrer-Schüler-Interaktion gesprochen [Hofer, Haimerl 2008]. Während dieser Form von Interaktion - aber auch in Schule generell - ist Sprache das bei weitem wichtigste Medium der Informationsübermittlung. Nach Wellenreuther [2008: 167] zeigt sich in Metaanalysen, dass „ein wirklich guter Lehrer <...> vor allem kompetent und für seine Schüler verständlich Inhalte mündlich und schriftlich vermitteln kann“. Dieser deutliche Fokus auf sprachlich-kommunikative Aspekte muss daher integraler Bestandteil einer empirisch fundierten Lehrerausbildung sein.



Abbildung 1: Das didaktische Dreieck [Reusser, Pauli 2010: 16]

Um für (zukünftige) Lehrer Transparenz herzustellen, was die kompetente und verständliche Inhaltsvermittlung in mündlicher Form kennzeichnet, bedarf es einer theoretischen Auseinandersetzung mit charakteristischen Merkmalen der Unterrichtskommunikation. Dazu müssen u. a. folgende Fragen genauer betrachtet werden:

- Was charakterisiert Mündlichkeit?
- Was wird unter Unterrichtskommunikation verstanden?
- Welche empirischen Erkenntnisse liefern die Forschungen verschiedener Teildisziplinen in diesem Bereich?

Dabei ist in jedem Fall zu beachten, dass die Antworten auf all diese Fragen immer verschiedene Aspekte fokussieren und erst aus einer umfassenden Gesamtschau Handlungsanleitungen generiert werden können.

2.1. Mündliche Kommunikation

Während der längsten Zeit verfügte die Menschheit fast ausschließlich über gesprochene Sprache. Deutlich später etablierte sich die geschriebene Sprache, der sich inzwischen fast alle Menschen bedienen; aber - im Gegensatz zur gesprochenen Sprache - eben doch nicht alle Völker und Stämme [Becker-Mrotzek 2006]. Was genau gesprochene Sprache ist bzw. was diese kennzeichnet, soll im Folgenden verdeutlicht werden. Fiehler [2009: 26] definiert:

„Unter mündlicher Kommunikation wird <...> die Gesamtheit der kommunikativen Praktiken verstanden, in denen die Verständigung zwischen mindestens zwei Parteien durch verbale mündliche Kommunikation, körperliche Kommunikation und/oder Kommunikation auf Grundlage visueller Wahrnehmungen und Inferenzen erfolgt“.

Allerdings ist der Bereich der mündlichen Kommunikation nicht auf eine einzelne wissenschafts-

theoretische Position festzulegen, sodass je nach Forschungsinteresse eine andere Schwerpunktsetzung in der Definition erfolgt [Schuster 1998]. Für die anschließenden Ausführungen wird Fiehlers Eingrenzung der mündlichen Kommunikation als adäquat erachtet.

Die Positionierung anhand des Fiehlerschen Modells der kommunikativen Praktiken macht eine Differenzierung hinsichtlich des in Anwendung kommenden sprachlichen Modus notwendig. Ein etabliertes Modell der Grundmodalitäten von Sprache, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, entwickelten Koch und Österreicher (vgl. Abb. 2). Dem Modell liegt eine horizontale Dichotomie zugrunde, in der die Bereiche phonisch und grafisch unterschieden werden, sowie ein vertikales Kontinuum, auf dem eine konzeptionelle Dimension als ‚mehr oder weniger‘ mündlich bzw. schriftlich definiert wird.

Das Vorhandensein einer gemeinsamen Sprechsituation führt dazu, dass der mündliche Sprachgebrauch auch als Sprache der Nähe bezeichnet wird. Als zentrale Merkmale der Mündlichkeit werden immer wieder die Flüchtigkeit, die Interaktivität in einem gemeinsamen Sprech-Zeit-Raum und die Multimodalität angeführt [u. a. Vogt 2009; Quasthoff, Heller 2014]. Die Flüchtigkeit ist dabei bedingt durch die schnelle Vergänglichkeit des Übertragungsmediums Schall. Dieser bestehenden Problematik für adäquate Untersuchungen des mündlichen Sprachgebrauchs wird – inzwischen regelmäßig – mit konservierenden Verfahren wie Videoaufzeichnungen begegnet. Allerdings wird das vorgestellte Modell der Dichotomisierung sprachlicher Modi durch den technischen Fortschritt vor neue Probleme gestellt. Wie ließen sich nach diesem Modell beispielsweise Nachrichten auf einem Anrufbeantworter einordnen, wenn das Vorhandensein einer ge-

meinsamen Sprachsituation als grundlegendes Kriterium der Mündlichkeit genannt wird? Als Lösungsansatz wird die zusätzliche Untergliederung – sowohl der medialen wie auch der konzeptionellen Ebene - in synchrone und asynchrone Kommunikation angedacht: Die zeitliche ‚Zerdehnung‘ der Kommunikation gilt dabei als Einordnungsmerkmal, nach dem Kommunikation in Echtzeit als synchron, Kommunikation mit Verzögerungen als asynchron

bezeichnet wird [Surkamp 2010]. Im Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschung lässt sich derzeit ein Trend erkennen, dass die Kommunikationsform in virtuellen Welten untersucht wird. Allerdings etablierte sich bisher auch in der Fremdsprachendidaktik kein umfassendes, neues Modell von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

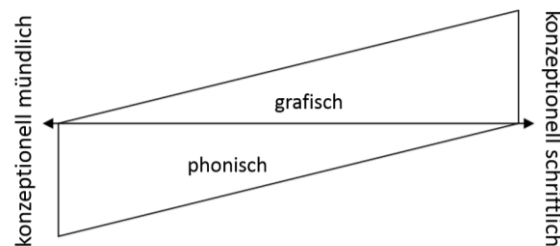


Abbildung 2: Mündlichkeit und Schriftlichkeit (modifiziert nach [Koch, Österreicher 1994: 588.]

Auch wenn das vorgestellte Modell von Koch und Österreicher die präzise Einordnung einiger moderner Kommunikationsformen nicht umfassend zulässt, erscheint es als Orientierungsrahmen für die untersuchte Kommunikationsform (Unterrichtsgespräch) als hinreichend:

- Die in diesem Bereich zu analysierenden Daten lassen sich medial dem phonischen Bereich zuordnen.

- Die Art und Weise des Sprechens orientiert sich an den Bedingungen der mündlichen Sprache, sodass auch konzeptionell eine Neigung zum mündlichen Bereich vorhanden ist.

Kinder kommen häufig mit einer bereits relativ hoch entwickelten Sprachkompetenz im Bereich der alltagsdialogischen, handlungsbezogenen Sprache in die Schule und müssen sich daraufhin in ebendieser Institution den schriftsprachlich geprägten Sprachgebrauch aneignen [Portmann-Tselikas 1996]. Als didaktische Konsequenz lässt sich ableiten, dass nirgends so deutlich wird, „dass etwas zugleich Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand sein kann, wie im Bereich der Mündlichkeit“ [Ossner 2006: 79]. Diese Doppelfunktion macht das Fach Deutsch zum besonderen Lernfeld und die Deutschlehrer zu primären Verantwortlichen für den Umgang mit Sprache in der Schule, und zwar in allen Unterrichtsfächern und im allgemeinen Unterrichtsalltag. In der DESI-Studie konnte gezeigt werden, dass in den Schulen, in denen Lehrer besonderen Wert auf einen bewussten Umgang mit der Sprache legen, die Lernzuwächse im sprachlichen Bereich höher sind als in anderen Schulen [DESI-Konsor-

tium 2008]. Dies zeigt die besondere Relevanz der hier aufgeworfenen Fragestellung.

2.2. Unterrichtskommunikation

Kommunikation beschreibt eine symbolische Interaktion des partnerorientierten Handelns und damit eine bestimmte Form des Verhaltens [Linke et al. 2004]. Mitteilungen, unabhängig davon, ob in verbaler oder nonverbaler Form, verfolgen Ziele, müssen allerdings an Regeln orientiert zum Ausdruck gebracht werden, um in situationsadäquater Weise ausgedrückt zu werden. Grice (1975) hat hierzu vier Konversationsmaximen aufgestellt, die besagen, dass ein Gesprächsbeitrag *relevant*, *informativ*, *wahr* und *klar* formuliert sein muss.

Da Unterricht vor allem ein kommunikatives Ereignis ist, gilt es als entscheidend, dass in einer Klasse eine Ordnung in diesem Bereich besteht [Becker-Mrotzek, Vogt 2001]. Ein Gespräch im Unterricht, in der Institution Schule ist nicht mit einem Freizeitgespräch vergleichbar. In einem Unterrichtsgespräch sind die Rollen anders verteilt: Hier entscheidet die Lehrkraft, wenn auch zum Teil nur indirekt, über die Sprecherwechsel [Becker-Mrotzek 2009].

Die Kommunikation in der Schule <...> [stellt, AN; IM] eine sehr eigengesetzliche Kommunikation mit charakteristischen Veränderungen der sprachlichen Handlungsmittel dar [stellt]“ und unterstützt damit die vorangegangenen Ausführungen insofern, als dass er die restriktiven (Sprech-)Vorgaben der Schule von anderen Gesprächserfahrungen (z. B. denen aus der Freizeit) abgrenzt“ Ehlich [2009: 10]. In der Schule erfolgt beispielsweise der Sprecherwechsel durch die Turn-Vergabe³ der Lehrer

bzw. diese wird durch die Lehrperson eingeleitet und überwacht. Im Gegensatz zu Alltagsgesprächen, in denen sowohl eine Fremdwahl als auch eine Selbstwahl⁴ möglich sind, erfolgt in der Schule prototypisch eine Fremdwahl durch die Lehrkraft. Welcher Modus der Turn-Organisation, z. B. verfahrensgeregelte oder lehrerzentrierte Ordnung, Verwendung findet, liegt in Abhängigkeit von den Lernzielen im Ermessensbereich der Lehrkraft [Becker-Mrotzek, Vogt 2001]. Die klassenraumspezifische verfahrensgeregelte Ordnung in der Institution Schule ist dadurch geprägt, dass die Schüler sich gegenseitig aufrufen, d. h. der/die letzte Sprecher/in den folgenden Turn vergeben darf [ebd.]. Bei der lehrerzentrierten kommunikativen Ordnung verteilt ausschließlich die Lehrkraft die Turns. Das bedeutet, dass die Schüler den Turn nach dem Redebeitrag immer wieder an die Lehrkraft zurückgeben. Diese Ordnung ist geprägt durch eine minimalisierte Überlappung und sehr wenige Pausen. Die Turn-Zuweisung kann in drei Verfahren unterteilt werden [ebd.: 162]:

1. Das Lehrer-initiierte Verfahren: Die Lehrkraft verpflichtet eine/n Schüler/in, den nächsten Turn zu übernehmen, indem sie die jeweilige Person aufruft.

2. Das Lehrer-Schüler-initiierte Verfahren: Hierbei bietet die Lehrkraft den nächsten Turn an, indem sie z. B. eine Frage stellt. Die Schüler können sich nun durch Handzeichen auf diesen Turn bewerben. Die Zuteilung des Rederechts erfolgt durch die Lehrkraft.

3. Das Schüler-initiierte Verfahren: Indem die Schüler sich melden, zeigen sie der Lehrkraft, dass sie einen Redebeitrag leisten möchten. Auch bei diesem Verfahren teilt die Lehrkraft den Turn zu.

Das Melden kann als eine programmierte Selbstwahl der Schüler bezeichnet werden, bei der die Kinder durch das Heben der Hand zeigen, dass sie den nächsten Turn übernehmen möchten. Diese nonverbale Regel reduziert u. a. den Lärm in der Klasse. Wenn sie jedoch ohne Rederechtserteilung das Wort ergreifen, ist dies eine nicht-programmierte Selbstwahl, die diese Regel bricht und damit zu einem Problem im Unterricht werden könnte.

Nachdem nun das Themenfeld Mündlichkeit allgemein eingerahmt und etwas konkreter in das Untersuchungsfeld der Verortung von Mündlichkeit in der Schule, die Unterrichtskommunikation, geblickt wurde, werden nun im Folgenden diesbezüglich ausgewählte, empirische Untersuchungen vorgestellt.

2.3. Entwicklung der Forschung zur Sprache im (Deutsch-)Unterricht

Sprachliche Defizite führen u. a. dazu, dass Schüler dem (Fach-) Unterricht nicht adäquat folgen können und dementsprechend auch ihr Leistungs-

potenzial nicht vollständig ausschöpfen [Quasthoff 2009]. In den curricularen Vorgaben des Deutschunterrichtes ist Sprechen und Zuhören inzwischen als eigenständiger Kompetenzbereich festgelegt worden (vgl. 1 Einleitung). Daraus geht die Notwendigkeit der expliziten Unterstützung der Sprachentwicklung von Schülern hervor [u. a. Ricart Brede et al. 2010]. Eine effiziente Förderung verlangt nach der Untersuchung sprachförderlicher Merkmale von Lehrersprache, da gerade der Bereich der Orthoepie (Lehre vom richtigen Sprechen) beispielweise gegenüber der Orthographie (Lehre vom richtigen Schreiben) deutlich weniger restriktiv geregelt ist [Ehlich 2009]. Die orthoepische Tradition neu auszulegen bzw. neu zu entdecken macht den Bedarf neuer Forschungen deutlich. Nach Becker-Mrotzek (2009) wird langsam wieder ein Forschungsschwerpunkt auf diese Thematik gelegt und zudem ist eine Hinwendung auf die Lehreraspekte festzustellen.

Der Zeitraum vom Ende der 60er bis Anfang der 70er Jahre wird als ‚kommunikative Wende‘ bezeichnet [Schuster 1998]. Es wurde deutlich, dass einfache Kommunikationsmodelle, die einen Sender und einen Empfänger sowie einen Übertragungskanal umfassen, die menschliche Kommunikation in ihrer Komplexität bei Weitem nicht zu erfassen und zu beschreiben vermögen [Steinig, Huneke 2004]. Ein Modell der Unterrichtskommunikation müsste z. B. abbilden, dass es einen Sender (zumeist den/die Lehrer/in) und viele Empfänger (die Schüler) gibt, die Informationen nicht auf die gleiche Art und Weise verstehen und verarbeiten können, nicht zuletzt weil an individuell unterschiedliches Vorwissen angeknüpft wird.

Nachdem das didaktische Interesse an der gesprochenen Sprache vorerst fast ausschließlich der Syntax sowie teilweise auch der Semantik gewidmet war, rückten weitere Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs, wie z. B. die Pragmatik, in den Blick der Forscher [Hausendorf, Quasthoff 1996]. Ein Konsens besteht seit Beginn der 70er Jahre darüber, dass Schüler durch den Deutschunterricht ihre kommunikativen Kompetenzen weiterentwickeln sollen [Schuster 1998]. Becker-Mrotzek (2009) hebt hervor, dass Unterrichtskommunikation einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Gesprächskompetenz bei Schülern hat.

In den 70er Jahren konnte dann auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Verhalten (d. h. der Sprechweise) erfolgreicher Lehrpersonen und dem Lernerfolg von Schülern empirisch nachgewiesen werden. Dubs (2009) stellt dar, dass dieser Bereich durch diverse Studien, wie z. B. Untersuchungen zur Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit oder zur Monotonie in der Stimmführung, als weitestgehend gut erforscht

gelten. Des Weiteren konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Fokussierung auf Sprachkompetenzen im Fachkollegium und einem Kompetenzzuwachs der produktiven Sprachkompetenzen festgestellt werden [Steinert et al. 2008], sodass in der Forschungshistorie der Deutschdidaktik bereits sprachförderliche Aspekte der Lehrersprache identifiziert werden konnten. Allerdings stellen diese Aspekte - wie bei Hausendorf & Quasthoff [1996] metaphorisch beschrieben - eher einzelne kleine Inseln auf einer weißen Landkarte dar, die es zu füllen gilt.

Becker [2007] arbeitete ihrerseits den Forschungsstand zur Lehrer-Schüler-Kommunikation aus den 60er und 70er Jahren auf, um darzustellen, welches Bild von Unterrichtskommunikation vorherrschte, bevor diese Forschungsrichtung für Jahrzehnte in den Hintergrund trat. Erlistete u. a. auf, dass wenig abwechslungsreiche und hochritualisierte Gespräche stattfänden und dass nur 20% der Schüleräußerungen eine inhaltliche Relevanz aufweisen. Der Einsatz neuer Medien offeriert die Möglichkeit gesprochene Sprache zu konservieren, ggf. nonverbales Verhalten für Rückschlüsse hinzuziehen und die extrahierten Informationen entsprechend aufzubereiten. Gründe für den seltenen Einsatz multiperspektivisch videografiertes Unterrichtsstunden werden u. a. in mangelnder Lehrerkoope-ration, Datenschutzproblemen und technischen Schwierigkeiten gesehen [vgl. Helmke 2009]. Dabei wird auch in der Lehreraus- bzw. -fortbildung ein immenses Potenzial in der kritischen Reflexion videografiertes Unterrichtsstunden gesehen (Vignettenforschung), für die sich u. a. der Bereich der sprachförderlichen Merkmale exemplarisch anführen ließe. Die Schwierigkeit das Sprechen - in Anbetracht der institutionellen Rahmenbedingungen - individuell adäquat zu fördern verlangt nach Intervention. „Dafür sind Erweiterungen der linguistischen und linguistik-didaktischen Kompetenz auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer erforderlich...“ [Ehlich 2009: 11]. Um die Kompetenzen der Lehrer in diesem Bereich schulen zu können, muss eine Rückkopplung zwischen den gewonnenen Ergebnissen und den Lehrern sowie zwischen den Lehrern und Schülern erfolgen. Für Anschlussarbeiten ließen sich stichprobenartig auch die medial schriftlichen Leistungen der Schüler zu der Auswertung hinzuziehen, da laut Ehlich [2009] häufig ein Zusammenhang zwischen der Qualität des Sprechens und der Qualität des Schreibens festzustellen ist. Zudem konnte Spreckels [2009] nachweisen, dass auch der Sachkompetenz von Lehrkräften im Bereich der mündlichen Erklärungen eine fundamentale Rolle beigemessen werden muss, sodass die Beziehung zwischen der Lehrersprache und den Schülerleistungen

Aufschluss über sprachförderliche Merkmale im unterrichtlichen Kontext herbeiführen soll. Wichtig ist zudem auch die Erkenntnis Vogts [2009], dass Konstrukte einer Gesprächskompetenz im unterrichtlichen Zusammenhang konzipiert werden können, die eine Vereinbarkeit von qualitativer und quantitativer Forschung in diesem Bereich zulassen.

Mehrere Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Lehrer im Unterricht mehr als doppelt so lange sprechen wie alle Schüler zusammen. Helmke et al. [2008] konnten in ihrer videobasierten Untersuchung von Englischunterricht beispielsweise eine durchschnittliche Verteilung der Sprechanteile von 51% Sprechanteil der Lehrer, 23% Sprechanteil der Schüler und 26% ohne Sprachproduktion dokumentieren.

Diese Ergebnisse zeigen die Veränderung der technischen Möglichkeiten, die dazu führten, dass die Flüchtigkeit der Sprache insofern aufgehoben wurde, als dass beispielsweise Video- und/oder Audioaufzeichnungen genutzt werden, um Sprache zu konservieren und damit das Flüchtige reproduzierbar machen. Damit wurde ein genauerer Blick auf Sprache ermöglicht und dieser kann durch verschiedenste (Mikro-)Analysen am Datenmaterial spezifischere Fragestellungen zur Unterrichtskommunikation bearbeiten und erste Antworten auf grundlegende Fragen zur sprachlichen Förderung des fachlichen Lernens bereitstellen.

3. Praktische Umsetzung: drei Beispiele

Wie die technischen Möglichkeiten genutzt werden können, zeigen wir anhand von drei Bereichen, in denen der Umgang mit ‚Kommunikation‘ explizit thematisiert und bearbeitet wird. In der Universität wird das Feld der Kommunikation in Bezug auf Schule theoretisch und praktisch aufgearbeitet.

1. Die Ausbildung zukünftiger Lehrer sowohl für Deutsch als Muttersprache als auch für Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt kommunikative Aspekte in Seminaren, in denen ein konkreter Theorie-Praxis-Bezug hergestellt wird, den wir im Folgenden für den Bereich *Universität* genauer erläutern werden. Berücksichtigt wird dabei auch, dass sich inzwischen eine nennenswerte Anzahl an Studierenden mit Migrationshintergrund dazu entscheidet das Bildungssystem so zu nutzen, dass sie am Ende als Deutschlehrer arbeiten können. Dabei stellt der Bereich der Kommunikation einen sensiblen zu behandelnden Bereich der universitären Ausbildung dar, da es sich sowohl um das typische Medium in Seminaren/Vorlesungen/Tutorien etc. handelt und auf eine gute Verständlichkeit und Zielgruppenorientierung geachtet werden sollte. Gleichzeitig wird die Sprache aber auch zum Gegenstand von Analysen gemacht, wobei davon abzusehen ist, direkte Bezüge

zur Lehrerpersönlichkeit herzustellen oder zu umfassende Bewertungen der Sprechenden vorzunehmen.

2. Die nötige Sensibilität sollte überdies auch gewahrt werden, wenn die Studierenden aus dem Seminar heraus den Schritt in die Schule gehen und freiwillige Lehrpersonen akquirieren, die einer Unterrichtsaufzeichnung im Feld ‚Schule‘ zustimmen. Diese stellt den zweiten Aspekt der Betrachtung von Unterrichtskommunikation dar.

3. Um den abgebildeten Kreislauf (s. Abbildung 3) zu vervollständigen sei außerdem die Rolle der **Publikationen** erwähnt, denn ohne eine hinreichend wissenschaftlich dokumentierte Auseinandersetzung lässt sich keine fundierte Analyse von unterrichtskommunikativen Aspekten vornehmen, sodass sich hier der Kreis zwischen den Bereichen Universität, Schule und Publikationen schließt, die alle auf das Themenfeld Unterrichtskommunikation angewendet werden.

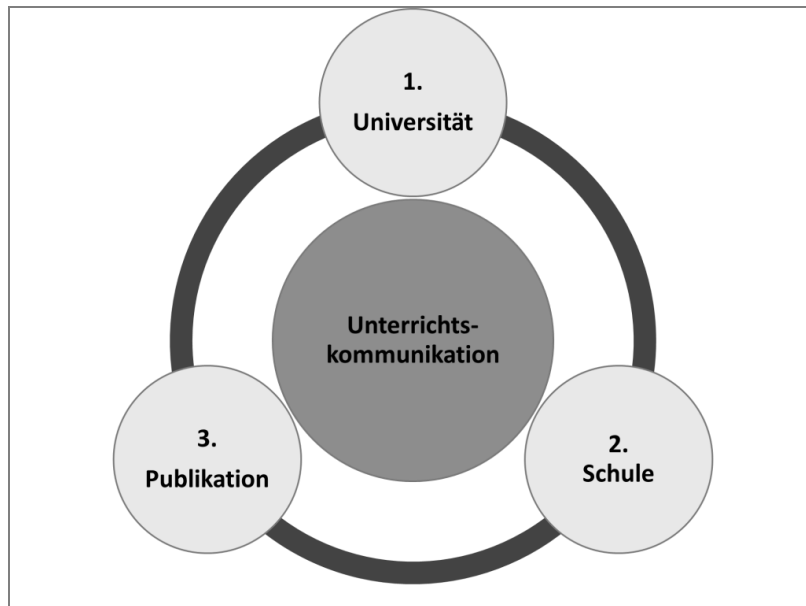


Abbildung 3: tangierende Bereiche des Themenfeldes der Unterrichtskommunikation

3.1. Universität Lüneburg

Im Modul ‚Orientierung auf Sprache‘ begegnen die Studierenden des 2. Semesters mit dem Studienfach Lehramt Deutsch das erste Mal in wissenschaftlicher Auseinandersetzung sprachlichen Phänomenen. In dieser Einführungsveranstaltung wird ein grundlegendes Verständnis der Bereiche Semiotik, Pragmatik und Gesprächsanalyse erarbeitet, immer unter Berücksichtigung der Spezifik sprachwissenschaftlicher Arbeitsweisen und Fragestellungen der Unterrichtskommunikation. Inhaltlich wird dies vor dem Hintergrund der Abgrenzung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, der Anwendung geläufiger Kommunikationstheorien und typischen Merkmalen sprachgestützten Lernens thematisiert. So kann zielorientiert eine gute Vorbereitung auf die eigenständige Analyse selbsterarbeiteter Forschungsfragen im Kontext pragmatisch gesprächsanalytischer Gesichtspunkte selbst aufgezeichneter Unterrichtsstunden stattfinden.

Um die Arbeit mit den Studierenden an einem kommunikativen Inhaltsbereich zu verdeutlichen, wird an dieser Stelle exemplarisch die Aufbereitung der

Sitzung zur Pragmatik herausgegriffen und beschrieben. Alle Seminarsitzungen sind bewusst multi-logisch gestaltet und nutzen die Kommunikationsprozesse innerhalb der Arbeitsgruppen zum inhaltlichen Lernen. Die Abbildung 4 soll veranschaulichen, wie ein mögliches Endprodukt so einer Sitzung aussehen kann. Dabei wird das *Kann* besonders betont, da die kollaborativen inhaltlichen Erarbeitungen nicht um ein einziges Richtig/Falsch gehen, sondern vielmehr eine gut begründete und reflektierte Auseinandersetzung mit mehreren Einzelaspekten der Pragmatik, die zu einem sinnvollen und argumentativ schlüssigen Beziehungsgeflecht zusammengeführt werden, führen sollen. Das hier ausgeführte Seminar schafft insgesamt Raum zur handlungsorientierten Auseinandersetzung mit linguistischen Inhalten, bei der die Studierenden nach der Analyse eines Basistextes zu Beginn der Sitzung einen Briefumschlag mit losen (und dadurch variabel verschiebbaren) Begriffen erhalten und diese begründet systematisieren müssen (s. eine mögliche Lösung Abbildung 4).

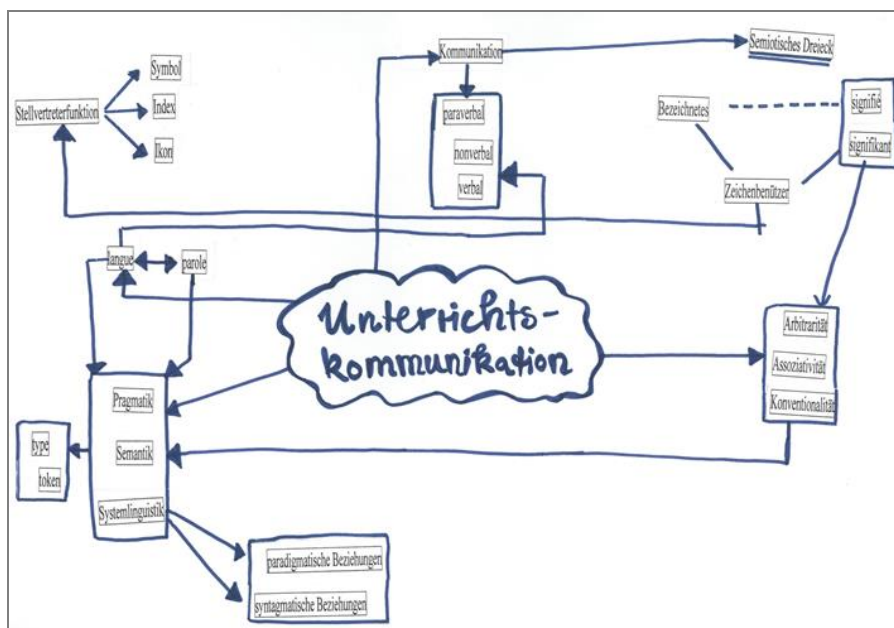


Abbildung 4: Seminarergebnis zur Unterrichtskommunikation aus dem Modul "Orientierung auf Sprache"

Dabei ist es wichtig, dass die Gruppen (meist ca. 4 Studierende) ihr Wissen austauschen und verknüpfen und im gemeinsamen Gespräch – immer in Bezug zur Grundfrage der Unterrichtskommunikation – eine Lösung aushandeln, die für alle tragbar, verständlich und begründbar ist. Dadurch wird ein Prozess angestoßen, in dem Verstehen wie auch Nichtverstehen vor der Gruppe verbalisiert werden müssen, um dann eine kooperative Lösung zu finden. Dies fördert den Austausch über und damit eine vertiefte Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen Phänomenen. So werden die Verhältnisse von Einzelaspekten geklärt, interaktiv verschoben, neu systematisiert und Zusammenhänge durch gemeinsames Nachdenken erschlossen. Am Ende des Seminars sollen die Studierenden auf Grundlage ihres theoretisch erarbeiteten Wissens und ihrer kooperativen Auseinandersetzung im Team befähigt sein, eine erste empirische Arbeit gemeinsam durchzuführen und unter gesprächsanalytischen Aspekten auszuwerten.

3.2. Schule

Nach der theoretischen Erarbeitung wissenschaftlicher Aspekte der Linguistik folgt die praktische Auseinandersetzung mit praktischen Inhalten. Die Studierenden gehen den Schritt in die Praxis und zeichnen (audio- oder videobasiert) eine Unterrichtsstunde in der Schule auf, selbstverständlich erst nachdem die notwendigen Genehmigungen erfolgt sind. Für die Auswertungen werden alle Daten anonymisiert, Namen werden getilgt und in den Analysen durch Siglen ersetzt. Eine Trennung von aufnehmenden und bewertenden Personen sichert dabei ab, dass weder Schüler noch Lehrer und deren sprachliche Ausdrucksformen rückverfolgbar sind.

Die jeweiligen Analysen der Unterrichtskommunikation stehen dabei unter verschiedenen, von den Studierenden identifizierten Schwerpunkten, wie z. B. Förderung sprachschwacher Schüler, Förderung mathematischen Begründens, Kommunikation zwischen Mädchen und Jungen, Rollenverhalten und Sprecherwechsel im Kreisgespräch, Krisenmanagement durch Lehrer und Schüler u. v. m. Diese müssen auf Grundlage der entsprechenden sprachwissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und methodischen Basisliteratur und auf entsprechende Auswertungstechniken gestützt, erschlossen und hinsichtlich der individuell aufgestellten Forschungshypothesen ausgewertet werden. Auf diese Weise erhalten die Studierenden einen sehr praxisnahen Einstieg in empirische Forschungsprozesse und Sprachanalysen [s. u.; s. Bsp. Brandenburg, Buhrfeind 2014].

Da insgesamt eine gesprächsanalytische Auseinandersetzung erfolgen soll, ist der - auch für die Schüler als **Sprechen und Zuhören** - curricular verankerte Kompetenzbereich davon wesentlich betroffen. Dabei handelt es sich um einen von vier festgelegten Kompetenzbereichen des Faches Deutsch (s. Abbildung 5), der verbindlich in der Schule erarbeitet werden soll. Die curricularen Vorgaben gelten als Richtlinie für die Lehrpersonen und definieren jeweils für ausgewählte Jahrgangsstufen als Standards auch Unterpunkte der jeweiligen Kompetenzbereiche. So wird erwartet, dass Schülern im Bereich des Sprechens und Zuhörens folgende Teilfähigkeiten erlernen „Gespräche führen“, „zu anderen sprechen“, „verstehend zuhören“, „szenisch spielen“ und „über Lernen sprechen können“ [KMK 2004: 13ff.].

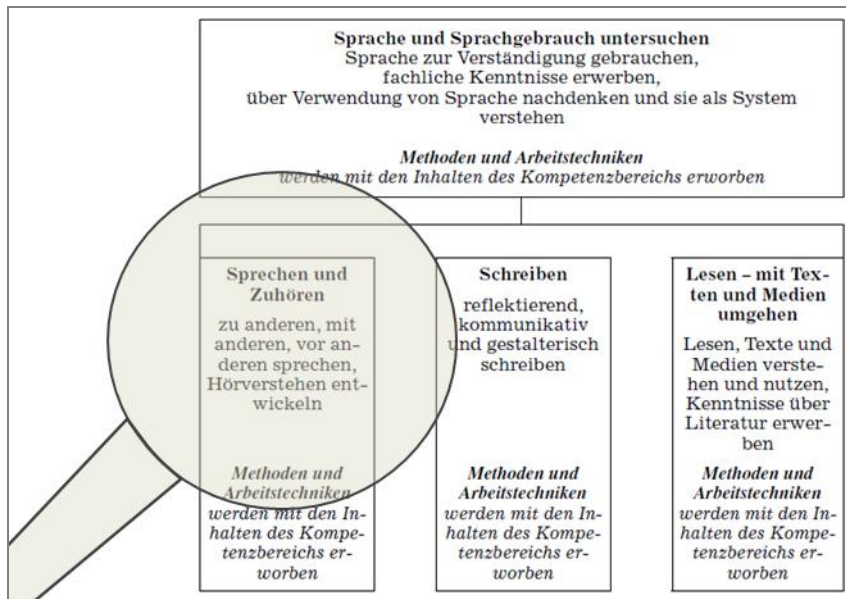


Abbildung 5: Kompetenzbereiche im Unterrichtsfach Deutsch der Bildungsstandards für die Primarstufe [KMK 2004]

Was Schüler bereits darüber auf der Metaebene wissen, zeigt folgende Darstellung zu einer Videoaufnahme (Hier im Auszug in Form eines Transkripts⁵. Erstellt mit dem Programm EXMARaLDAalda). Schüler einer sechsten Klasse antworten dabei auf die Frage „Warum muss man gut zuhören können?“ auf verschiedenen Ebenen.

[1]	0	1	2
K [n]		Klingel	
Teacher [v]		Dann fang' wir mal an, warum ist es wichtig genau zu hören? • S1	
S1 [v]			Zum
[2]			
S1 [v]		Beispiel in der Schule, dass man die Aufgaben versteht • also das was man	
[3]			
Teacher [v]		warum ist das so wichtig?	
S1 [v]		machen soll	damit man tatsächlich weiß was man da
[4]			
Teacher [v]		• S2	
S1 [v]		machen soll	
SPK2 [v]			also damit ähm man so so nach-nachtragen muss also richtiges
[5]			
SPK2 [v]		zuhören, was was was was hat er gesagt dass man das halt genau versteht und	
[6]			
SPK2 [v]		auch hält die Aufgaben die dann gestellt werden oder was auch immer man will die	
[7]			
Teacher [v]		mhm S3	
SPK3 [v]		auch schnell und rechtzeitig dann befolgen kann	
SPK3 [v]			ähm • das hilft auch bei
[8]			
SPK3 [v]		zu • ähm bei der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren • • und das is halt	
[9]			
Teacher [v]		S4	
SPK3 [v]		auch da damit keine Missverständnisse auftreten	
SPK4 [v]			und damit wenn man eine
[10]			
Teacher [v]		und nich ausversehen was	
SPK4 [v]		Aufgabe hat • is die auch vernünftig bearbeiten kann	

Im Gesprächsverlauf wird deutlich, dass den Schülern neben diesem curricular verankerten Aspekt des Sprechens und Zuhörens [vgl. KMK 2004: 13ff.] auch viele weitere bewusst sind. Wie exemplarisch am Transkript am Beispiel des ‚Verfolgens und Aufnehmens von Gesprächsbeiträgen anderer‘ verdeutlicht, wurde mit den anschließenden Schüleräußerungen verfahren. So wird u. a. aus der Aussage von SKP 8 „ja einfach wenn man was hört dass man dann direkt abspeichert und im Nachhinein wieder •• aufrufen kann und sowas“ abgeleitet, dass den Schülern bekannt ist, dass Zuhören u. a. deshalb wichtig ist, um wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, sichern und wiedergeben zu können. SPK 9 äußert im Anschluss, „ich glaube Leute die zuhören können sind auch gleich ähm • bei Leuten sympathischer die ich nicht kenne als wenn ich jetzt die ganze Zeit nicht zuhöre.“ Dieser Äußerung lässt sich ein grundlegendes Selbstverständnis darüber zuordnen, dass eine Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen in den Augen der Schüler ebenfalls das gelingende Zuhören tangiert.

Schüler haben ein hohes Bewusstsein für die wesentlichen Aspekte des Zuhörens. Auf dieses Wissen können und sollten Lehrer aufbauen und den Schülern im Bereich der schulischen und unterrichtlichen Kommunikation viel zutrauen, andererseits aber auch ihr eigenes Verhalten auf die Erwartungen ihrer Kommunikationspartner modellhaft abstellen.

3.3. Publikation

Neben den bereits hier vorgestellten Ergebnissen ist es uns im Umgang mit Unterrichtskommunikation neben der praktischen Unterstützung der Studierenden immer wichtig, sie auch in Verfahren der adäquaten Verschriftlichung ihrer eigenen Erkennt-

nisse einzuführen. Dazu werden seit 2010 regelmäßig unterstützende Tutorien genutzt. Diese führen die Studienanfänger in vier verschiedenen Bausteinen in das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten ein. Dabei handelt es sich um die Bausteine a) Fragestellung und Literaturrecherche, b) Transkription, c) formale Anforderungen an eine Hausarbeit und d) Schreiben und Überarbeiten. Die von Studierenden für Studierende unter der Aufsicht der Professur für „Didaktik der Deutschen Sprache“ organisierten und inzwischen durch ein studentisches Schreibprojekt ganzjährig unterstützten Tutorien zu den o. g. Veranstaltungen sorgen seit Beginn zu einer Steigerung der Leistungen der Studierenden in ihren Modulabschlussarbeiten [Giera, Mahler, Neumann 2013].

Forciert wurde diese Entwicklung durch eine, im April 2012 spezifisch zu diesem Thema durchgeführte Nachwuchstagung. Hier wurden neben grundlegenden thematischen Einführungen vor allem methodische Fragen in verschiedenen Workshops gemeinsam besprochen. Die Ergebnisse dieser Tagung sind in einem 2014 erscheinenden Tagungsband zusammengestellt [Neumann, Mahler 2014] und können nun wieder als Basisliteratur in das o. g. Modul zurückgeführt werden. Die Interdependenz von Theorie & Praxis, von Lehren & Lernen und Praxis & Forschung ist hier besonders fruchtbringend und für einen interessierten wissenschaftlich-forschenden und lehrenden Nachwuchs dargestellt.

4. Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wurde die exemplarische Auseinandersetzung von Studienanfängern und Forschern mit der Unterrichtskommunikation am Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik der Leuphana Universität Lüneburg vorgestellt. Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern möchte einen Diskussionsanstoß bieten.

Dazu wurden einführende theoretische Auseinandersetzungen mit einem bislang zu wenig systematisch beachteten, nun aber durch den technischen Fortschritt und eine neue Forschergeneration forciert betrachteten Forschungsgegenstand und die daraus entsprungene praktische Forschungsarbeit kombiniert. Dies alles dient dem Ziel, Kommunikation in der Institution Schule mehr in den Aufmerksamkeitsfokus zu rücken und bestehende Ängste vor der Vermittlung und Bewertung flüchtiger Sprachprodukte aufzulösen [Neumann, Mahler 2014].

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den Unterricht sind z. T. fordernd in einem Bereich, in dem wenige gesicherte Erkenntnisse über die Kompetenzen der Agierenden vorliegen. Andererseits zeigt sich ein hohes implizites Wissen um kommu-

nikative Zusammenhänge bereits bei Schülern der sechsten Klassen, sodass von einer Basiskompetenz ausgegangen werden kann, die bewusst weiterentwickelt werden muss [Karmiloff-Smith 1992].

Dazu dienen vor allem kommunikative Unterrichtsformen, wie sie hier am Beispiel einer Seminargestaltung dargelegt wurden. Diese erhöhen einerseits die Chance, den immer noch zu hohen Anteil an Lehrersprache zugunsten gemeinsamer inhaltlicher Austausch- und Lernprozesse zu reduzieren. Andererseits ist aber eine Bewusstmachung von Lehrersprache, wie sie aus den studentischen Analysen und den Forschungsarbeiten zur Lehrersprache hervorgehen, grundlegender Bestandteil für eine Nutzung der Ressource *Sprache* für das inhaltliche und sprachliche Lernen in der Schule [Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann, Vollmer 2013]. Auch dies kann durch die vorgestellten Inhalte, Methoden und Veröffentlichungen und in weiteren Auseinandersetzungen unterstützt werden.

Es zeigt sich dabei in allen Fällen ein hoher Grad an Interdependenz von (zu-)hörenden und sprechenden Aktivitäten. Und auch wenn das augenblicklich aus methodischen Gründen fokussierte verstehende Zuhören eine sehr hohe Bedeutung hat und nicht genug geübt werden kann, lebt der Sprach- wie jeder andere Unterricht auch vom Wechselspiel der sprachlichen Modi (mündlich und schriftlich) und Aktivitäten (rezeptiv vs. produktiv) im schulischen Setting. Gelernt wird schulsprachliche Handlungsfähigkeit dabei in institutionell bestimmten Rahmungen, die sowohl Zuhören als auch Sprechen unter diesen spezifischen Bedingungen und mit verschiedenen Zielsetzungen einfordern. Insofern kann die in der Überschrift aufgeworfene Frage nur mit einem bestimmten „Sowohl-als-Auch“ beantwortet werden, auch wenn Einzelaspekte zur Entlastung der Lernsituationen immer wieder isoliert werden können.

Erläuterungen

¹ Zur besseren Lesbarkeit von Pluralformen im Text wird im Folgenden bei Personenbezeichnungen immer das generische Maskulinum benutzt, dabei sind aber die weiblichen Vertreterinnen impliziert.

² VERA steht als Akronym für die bundeslandübergreifende Vergleichsarbeiten.

³ Grundeinheit des Gesprächs ist der *turn*, der Gesprächsbeitrag [vgl. Linke et al. 2004: 300].

⁴ Fremdwahl bedeutet, dass einem das Wort erteilt wird. Bei der Selbstwahl hingegen, nimmt eine Person sich das Rederecht selbst [vgl. ebd. 2004: 301].

⁵ Alle Namen der Schüler sowie der Lehrerin sind im Folgenden anonymisiert. Die Schüler werden jeweils durch SPK und eine Nummer repräsentiert, die Lehrerin ist als *teacher* gekennzeichnet.

Referenzen

- Bausch K.-R., Christ H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen; Basel: Francke utb., 2007.
- Beck B., Klieme E. (Hrsg.) Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band 1. Weinheim: Beltz Pädagogik, 2007.
- Becker T. Mündliche Kommunikation // Lange G.; Weinhold S. (Hrsg.). Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 2007. S. 55–72.
- Becker-Mrotzek M. Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung // Becker-Mrotzek M. (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 103–115.
- Becker-Mrotzek M. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien // Bredel U., Günther H., Klotz P., Ossner, J., Siebert-Ott G. (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2006. S. 69–89.
- Becker-Mrotzek M., Vogt R. Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001.
- Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E., Vollmer H. (Hrsg.) Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, 2013.
- Behrens U. Zuhörfähigkeit testen. In Neumann A., Mahler I. (Hrsg.). Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider, 2014. S. 38–52.
- Brandenburg A., Buhrfeind I. Studentische Analyse von Unterrichts-kommunikation mit EXMARaLDA // Neumann A., Mahler I. (Hrsg.). Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider, 2014. S. 174–203.
- DESI-Konsortium (Hrsg.). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim; Basel: Beltz, 2008.
- Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2009.
- Ehlich K. Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße // Krelle M., Spiegel C. (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 8–14.
- Fiehler R. Mündliche Kommunikation // Becker-Mrotzek M. (Hrsg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 25–51.
- Gailberger S., Wietzke, F. (Hrsg.). Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Weinheim; Basel: Beltz, 2013.
- Giera W-K., Mahler I., Neumann A. Wissenschaftliches Schreiben und Forschen fördern. Ein Schreibtorium für StudienanfängerInnen des Faches Deutsch. Journal der Schreibberatung. 2013 №6. S. 38–47.
- Grice H. P. Logic and conversation // Cole P. et al (Hrsg.). Syntax and semantics. Speech acts. Vol. 3. N.Y.: Academic, 1975. S. 41–58. URL: http://www.ifbl.tu-dres-den.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/iph/thph/braeuer/lehre/grice_ss_2009/LogicAndConversation.pdf. (Assessed on September 20, 2011).
- Hausendorf H., Quasthoff U. M. Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
- Helmke A. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2009.
- Helmke T., Helmke A., Schrader F.-W., Wagner W., Nold G., Schröder K. Die Videostudie des Englischunterrichts // DESI-Konsortium. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008. S. 345–363.
- Hofer M., Haimerl Ch. Lehrer-Schüler-Interaktion // Schneider W., Hasselhorn M. (Hrsg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag: Hogrefe, 2008. S. 223–232.
- Jude N. Zur Struktur von Sprachkompetenz. Frankfurt a. M.: Universität, 2008.
- Karmiloff-Smith A. Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT, 1992.
- Klieme E. et al. (Hrsg.) Zur Expertise nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF, 2003. URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Assessed on November 15, 2013).
- KMK. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). 2003.
- KMK. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). 2004.
- Koch P., Österreicher W. Schriftlichkeit und Sprache // Günther H., Ludwig O. (Hrsg.) Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin; N.Y.: De Gruyter, 1994. S. 587–604.
- Köller O., Knigge M., Tesch B. Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, 2010.

Linke A., Nussbaumer M., Portmann P. R. Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik/Phonologie“ von Urs Willi. 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004

Lütke B. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule – eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin: De Gruyter, 2011.

Mahler I. Eine Videostudie zu sprachförderlichen Merkmalen der Lehrersprache, 2014 (in Vorbereitung).

Neumann A. Briefe schreiben in Klasse 9 und 11: Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann, 2007.

Neumann A. Diagnose von Schreibkompetenzen // *Fay J.* (Hrsg.). (Schrift-) Sprachdiagnostik heute. theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich. Baltmannsweiler: Schneider, 2013. S. 65–83.

Neumann A., Mahler I. Können wir sprachförderliche Merkmale der Lehrersprache aus dem Unterricht identifizieren? Eine Pilotstudie zu Merkmalen der Lehrersprache // *Riegel U., Macha K.* (Hrsg.) Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, 2013. S. 115–132.

Neumann A., Mahler I. (Hrsg.) Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider, 2014.

Ossner J. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2006.

Portmann-Tselikas P. R. Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag, 1996.

Quasthoff U. Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz // *Becker-Mrotzek M.* (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 84–100.

Quasthoff U., Heller V. Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen // *Neumann A., Mahler I.* (Hrsg.) Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider, 2014. S. 6-37.

Reusser K., Pauli Ch. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick // *Reusser K., Pauli Ch., Waldis M.* (Hrsg.) Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und

schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, 2010. S. 9–32.

Ricart Brede J., Knapp W., Gasteiger Klicpera B., Kucharz D. Lernumgebung in der vorschulischen Sprachförderung. Eine videobasierte Analyse von Aktivitäten, Sozialformen und sprachlichen Förderbereichen // *Knapp W., Rösch H.* (Hrsg.). Lernumgebungen und Lernszenarien im Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach, 2010. S. 25–40.

Schuster K. Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Denken - Sprechen – Handeln. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, 1998.

Spreckels J. Mündliches Erklären im Deutschunterricht // *Krelle M., Spiegel C.* (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 117–138.

Stanat P., Pant A., Böhme K., Richter D. (Hrsg.) Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann, 2012.

Steinig W., Huneke H.-W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2004.

Steinert B., Hartig J., Klieme E. Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenz // DESI-Konsortium (Hrsg.). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008. S. 411–450.

Surkamp C. (Hrsg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2010.

Vogt R. Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts // *Krelle M., Spiegel C.* (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 15–41.

Webersik J. Ein Verfahren zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben von DaZ-Schüler/-innen: zur Kategorienentwicklung. In Jeuk, S., Schäfer, J. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Aneignung, Förderung, Unterricht. Beiträge aus dem 7. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Freiburg i. Br.: Fillibach, 2012. S. 105–123.

Wellenreuther M. Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2008.

HOW TO TEACH CLASSROOM COMMUNICATION? PRACTICE-BASED EXAMPLES FROM SCHOOL, UNIVERSITY AND SCIENTIFIC PUBLISHING

Astrid Neumann

Dr., Prof. at Institute of German Language, Literature and Didactics

Leuphana University

21335, Germany, Lüneburg, Scharnhorstree, 1. astrid.neumann@uni.leuphana.de

Isabelle Mahler

Post-graduate Student at Institute of German Language, Literature and Didactics

Leuphana University

21335, Germany, Lüneburg, Scharnhorstree, 1. isabelle.mahler@uni.leuphana.de

“Listening and speaking” as oral skills relive a renaissance in school’s and university’s teaching contexts. Until now the oral language modus in mother tongue education was dominated by speaking skills while hearing abilities only played a minor role because of their implicitness in communication acts. That’s the reason why the current focus on discussions in collaborative learning procedures requires new, more balanced forms of communication in teaching and learning processes.

The following article gives an introduction into theoretical framework of empirical supported aspects of teaching quality and teacher’s language which are to improve in more competence oriented lessons with central educational standards. A description of oral communication, particularly in teaching situations at schools, is given as well as little insights into historical development in research questions and answers in this field. Afterwards three different examples of this subject area in school, university and publication context in Leuphana University of Lüneburg show the current situation. Although they raise no claim to general validity, the presented materials and ideas should encourage further discussions.

Key words: German teaching; German as a native language; orality; teaching communication; teacher’s language; empirical research methods; speaking and listening; transcription; seminar concepts; group work.

КАК ПРЕПОДАВАТЬ КОММУНИКАЦИЮ НА УРОКЕ? ПРИМЕРЫ ИЗ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ, ШКОЛЬНОЙ И ПУБЛИКАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ

Астрид Нойман

доктор, профессор института немецкого языка, литературы и методики их преподавания
университет Лейфана

Изабелла Малер

аспирант института немецкого языка, литературы и методики их преподавания
университет Лейфана

Статья посвящена актуальной проблеме развития навыков говорения и слушания в рамках уроков родного и иностранного языков. Отмечается необходимость развития коммуникативных компетенций учителей родного и иностранного языков, а также принципиальная важность речевого поведения учителя и учеников в ходе урока и взаимосвязь говорения и слушания в учебной коммуникации. Рассматриваются теоретические аспекты качества преподавания, на конкретных примерах анализируется коммуникативное поведение учителя, обсуждаются фрагменты практических занятий по подготовке будущего учителя. Большое внимание уделяется современным средствам аудио- и видеозаписи, применяемым для анализа учебной коммуникации, а также развитию научно-исследовательской компетенции студентов.

Ключевые слова: дидактика немецкого языка; немецкий язык как родной; устность; коммуникация на занятии; язык учителя; эмпирические методы исследования; говорение и слушание; транскрипция; концепция семинара; работа в группах.