

Mündlichkeit stärken –

**Unterrichtskommunikation sprachsensibel gestalten,
Gesprächskompetenz im Deutschunterricht *und darüber* hinaus fördern**

Prof. Dr. Michael Krelle (TU Chemnitz)

Mündlichkeit und Unterrichtskommunikation:

- **Was ist das?**
- **Was erwarten wir von den Schülerinnen und Schülern?**

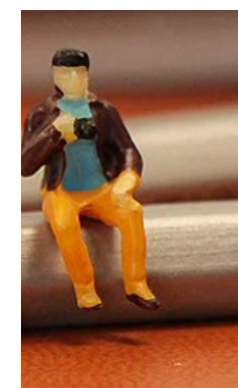
Unterrichtskommunikation sprachsensibel gestalten

Leitlinien

Mündlichkeit und Unterrichtskommunikation: Was ist das?

Mündlichkeit

- Es gilt medial-mündliche Anforderungen zu bewältigen
- Menschen erzeugen mit ihren Sprechorganen Schall, der wiederum mit den Ohren wahrnehmbar, zeitlich begrenzt und flüchtig ist.
- Im Gegensatz zur Schriftlichkeit besteht zumeist ein unmittelbarer Kontakt zwischen den Kommunizierenden.
- Die sprachlichen Einheiten werden in einem »Sprechzeit-Raum« auf unterschiedlichen Ebenen in verschiedenen semiotischen Modalitäten gemeinsam hergestellt



... und Unterrichtskommunikation

- Gespräche in den unterschiedlichsten Kontexten – von der Familie bis hin zum Unterricht – beinhalten sowohl **kleinere, lokal organisierte** (z. B. Begrüßungssequenzen) und [die] [...] größeren, **global organisierten Aktivitäten** (z. B. Erklären, Argumentieren, Erzählen). Welche Art von Handlung die Gesprächsbeteiligten gerade vollziehen oder als nächstes zu vollziehen beabsichtigen, müssen sie sich wechselseitig anzeigen und erkennbar machen [...]. Sie tun dies, indem sie bestimmte sequenzielle Erwartungen etablieren (Heller/Morek 2015, S. 5).
- Versteht man ›Literalität‹ also nicht nur als ›schriftsprachliche Verfasstheit‹, sondern in einem umfassenderen Sinne als soziale Praxis in literalen Gesellschaften [...], rückt unweigerlich auch die literale Qualität bestimmter mündlicher Sprachpraktiken in den Blick.
- Zentral sind in diesem Zusammenhang komplexe, d. h. übersatzmäßig strukturierte sprachliche Praktiken, so genannte »Diskurspraktiken« (Heller/Morek (2015, S. 2).

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1), 67–101.

Heller, V./ Morek, M. (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbkontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch (3). https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf.



A_H048 Eike-Brian du (.) du kommst aus=e SCHUle (.) ne::? (-) und dann hast=hausaufgaben auf (-) und was machst=du:? setzt dich an=n pc und guckst auf irgendwelchen internetseiten (.) ob du INFos darüber hast (-) und wenn du dann=ne arbeit schreibst (-) hast also::=n examen oder so was (--)
ne klausUR (-) dann kannst du natürlich auch schnell sagen hier (--)
hm:: LAPtop: dschjj:::t ich zieh mir kurz die INFos raus und schreib die hier runter (-) also der LERNneffekt ist doch ganz anders!

A_H049 Sara ja schon (.) aber ähm (-) NUR durch die ähm durch die comPUter ist das doch nicht schlimmer geworden (-) früher sind die kinder doch auch in die bücheREI gegangen (.) haben=n LEXikon genommen haben sich alles RAUSgeschrieben (-) genauso wie es im LEXikon steht (.)
[das ist das (--)]

(Velten) [Aber is=es=is (-)]

Sara is=kein unterschied!

A_H050 Velten aber ((lacht)) is=es=es=is ((lacht)) nicht was ANderes? ob man sich selber (.) von verschiedenen seiten informationen zusammensucht und die arbeit SELber verfasst oder die [hausaufgabe (-)]

(Eike-Brian) [genau= oder (.) rausschreibst]

Velten oder ob man sich]
auf hausaufgaben(-)seiten schon fertige hausaufgaben herunter lädt, [so was was].

A_H051 Eike-Brian [von de=man] gar nicht weiß (.), ob [sie überhaupt richtig sind. (.)]

(Dorothee) [NE:: ich denke (.) man liest sich das(doch)=vorher erstmal alles durch (.)]

Eike-Brian was im LEXikon steht ist ja auch bewiesen!]

- Kann die Schülerin oder der Schüler sowohl eigenständige als auch ergänzende Beiträge formulieren, wenn es die Gesprächssituation erfordert? Kann die Schülerin oder der Schüler dabei die Aufmerksamkeit auf andere richten?
- Hinweis: Schülerinnen und Schüler, die eher zurückhaltend operieren, haben deutlich weniger Gesprächsanteile als solche, die offensiv handeln. Beide Formen können – je nach Aufgabenstellung – angemessene Formen der Beteiligung sein.

- Kann die Schülerin oder der Schüler in der Diskussion mit anderen
 - eine eigene Position gegenüber anderen ausbauen und abgrenzen, die nicht die gleiche Position vertreten?
 - Diskussionspartnerinnen und -partner unterstützen, die die gleiche Position vertreten?
 - Zustimmung und Kompromissbereitschaft gegenüber anderen Positionen signalisieren?

- Orientiert sich die Schülerin oder der Schüler an Regeln angemessener Gesprächspraxis, z. B. auch an Signalen des Kommunikationspartners und nicht ausschließlich an dem eigenen Wunsch zu sprechen?
 - Wird auf Beiträge anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingegangen?
 - Können Beiträge gezielt ignoriert werden, wenn es den eigenen kommunikativen Zielen dient?
 - Können die sprachlichen Äußerungen in den lokalen und – wenn erforderlich – globalen Gesprächskontext eingepasst werden, z. B. wenn
 - eigenständig einleitende oder abschließende Statements zu produzieren sind?
 - im Zusammenspiel mit anderen Sequenzen von Äußerungen zu produzieren sind?
-
- Werden im Gesprächsverlauf Relevanzmarkierungen vorgenommen, um das Gespräch und das Thema zu steuern, i. S. v. „darüber sollten wir/müssen wir reden“ oder „darüber sollten wir jetzt nicht reden“?
 - Kann die Schülerin oder der Schüler metakommunikativ tätig werden, indem sie oder er andere auf das Einhalten von Gesprächsregeln hinweist oder Gesprächsstörungen markiert?
 - Wenn die Schülerin oder der Schüler von anderen auf Gesprächsstörungen oder das Einhalten von Gesprächsregeln hingewiesen wird, reagiert sie oder er der Gesprächssituation entsprechend angemessen?

Was wir von den Schüler*innen erwarten

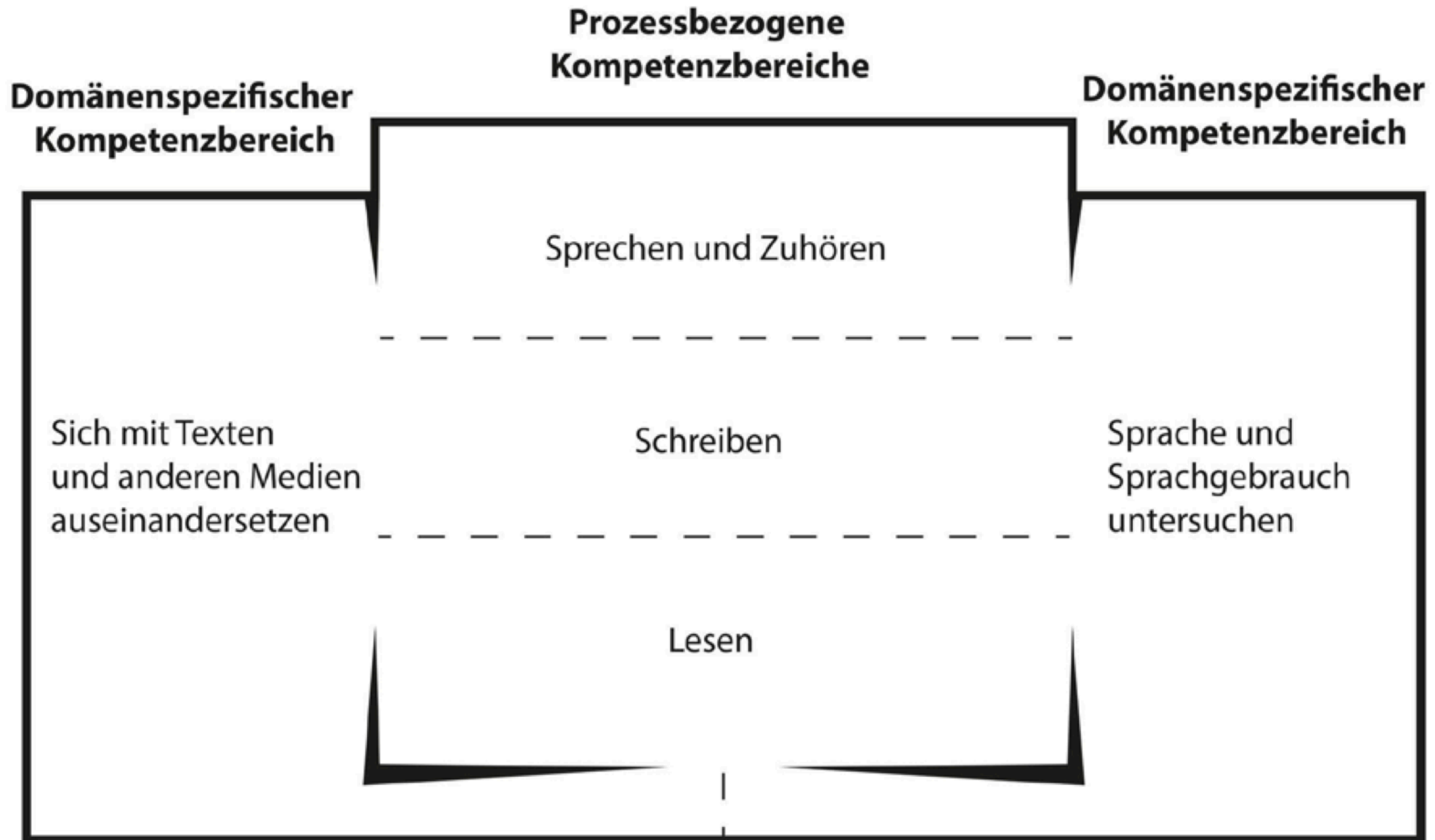
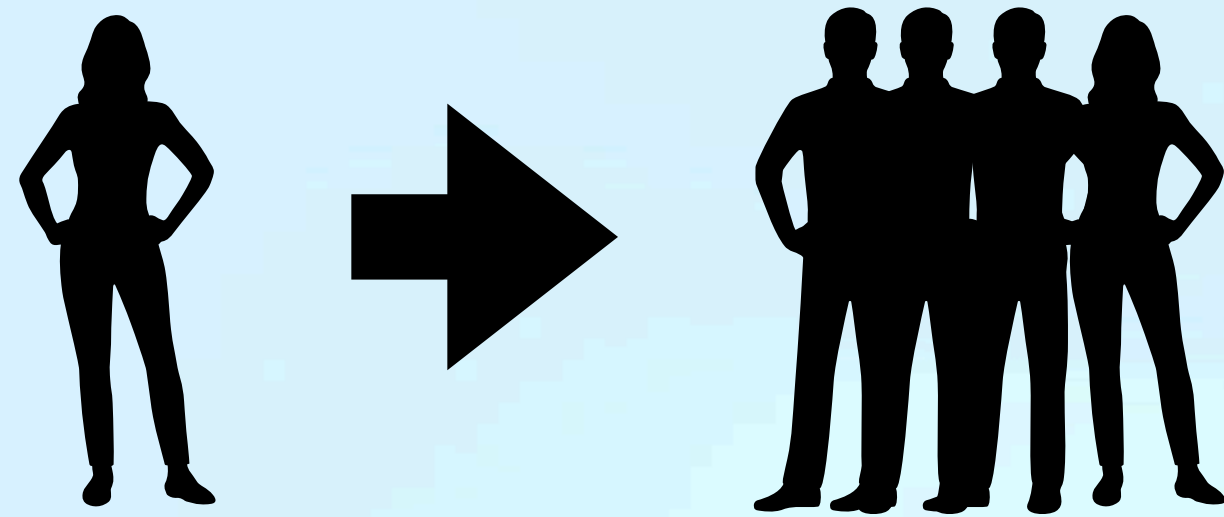


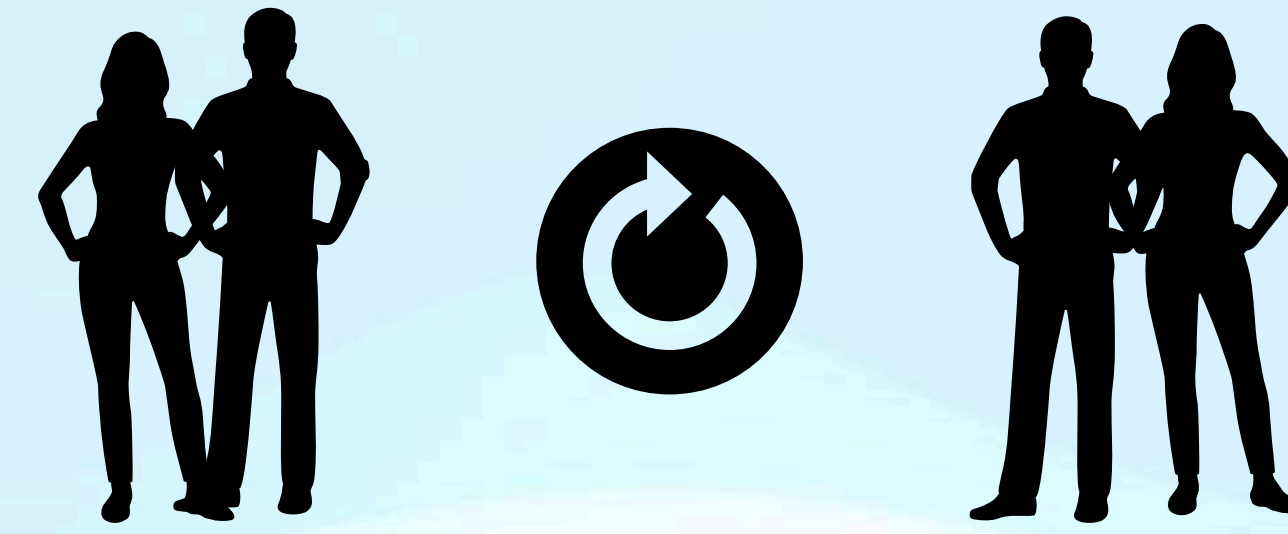
Abbildung 1: Kompetenzmodell

<p>Sprechen und Zuhören</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu anderen sprechen • verlebend zuhören • Gespräche führen • szenisch spielen • über Lernen sprechen 	<p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Schreibfertigkeiten verfügen • richtig schreiben • Texte planen • Texte schreiben • Texte überarbeiten 	<p>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Lesefähigkeiten verfügen • über Leseerfahrungen verfügen • Texte erschließen • Texte präsentieren
<p>Methoden und Arbeitstechniken</p> <p>Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils in Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereichs erworben.</p>		
<p>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen • sprachliche Verständigung untersuchen • an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten • Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken 		



Vor anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können über einen begrenzten Zeitraum (vorbereitet und durch Medien gestützt) sprechen und eigene kommunikative Ziele verfolgen (Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion).



Mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.

Zu anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen des *vor* und *mit anderen Sprechens* angemessen und adressatengerecht kommunizieren, z. B. in Gesprächen, bei Präsentationen.

Vor anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können über einen begrenzten Zeitraum (vorbereitet und durch Medien gestützt) sprechen und eigene kommunikative Ziele verfolgen (Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion).

Mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.

Verstehend zuhören

Die Schülerinnen und Schüler können die Aufmerksamkeit auf die Beiträge anderer richten und ihr Verstehen in vertrauten und unvertrauten Situationen zum Ausdruck bringen.

Mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können **in vertrauten und überschaubaren Situationen** mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.

Die Schülerinnen und Schüler

...

nehmen in Gesprächen einfache Rollen ein (z. B. ZuhörerIn bzw. Zuhören, SprecherIn bzw. Sprecher),

Mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können **in vertrauten und unvertrauten Situationen** mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.

Die Schülerinnen und Schüler

...

nehmen in Gesprächen verschiedene Rollen (z. B. DiskutantIn bzw. Diskutant) ein,

Mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können **in vertrauten und unvertrauten Situationen** mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.

Die Schülerinnen und Schüler

...

nehmen in Gesprächen verschiedene Rollen (z. B. Moderation) ein und richten diese an den jeweiligen Zielen aus,

Zu anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen des *vor* und *mit anderen Sprechens* angemessen und adressatengerecht kommunizieren, z. B. in Gesprächen, bei Präsentationen.

Die Schülerinnen und Schüler

- äußern sich verständlich und situationsadäquat auch in der gesprochenen Standardsprache,
- verfügen über einen angemessenen Wortschatz,
- kommunizieren mit Blick auf Adressaten und Ziele situationsangemessen:
 - erzählen,
 - informieren: berichten, beschreiben,
 - erklären,
 - erläutern,

- argumentieren, erörtern,
- appellieren,
- nutzen ihre Vorbereitungen (z. B. Notizen) für die sach- und situationsgerechte Gestaltung vertrauter und unvertrauter Situationen, z. B. Bewerbungsgespräch, Diskussion, Präsentation,
- bauen Redebeiträge in vertrauten und unvertrauten Situationen für andere nachvollziehbar und sinnvoll auf,
- berücksichtigen typische Wirkungen der Redeweise situations- und adressatengerecht: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Pausen, Körpersprache (Gestik/Mimik/Körperhaltung),
- wählen geeignete (multimodale) Medien mit Unterstützung sinnvoll aus und setzen diese gezielt ein, um den Inhalt und die Wirkung eigener Sprechbeiträge zu unterstützen,
- geben in vertrauten und unvertrauten Situationen nach vorgegebenen Kriterien gezielt Feedback zu Redebeiträgen,
- nutzen technische Möglichkeiten beim digitalen Kommunizieren in vertrauten und unvertrauten Situationen.

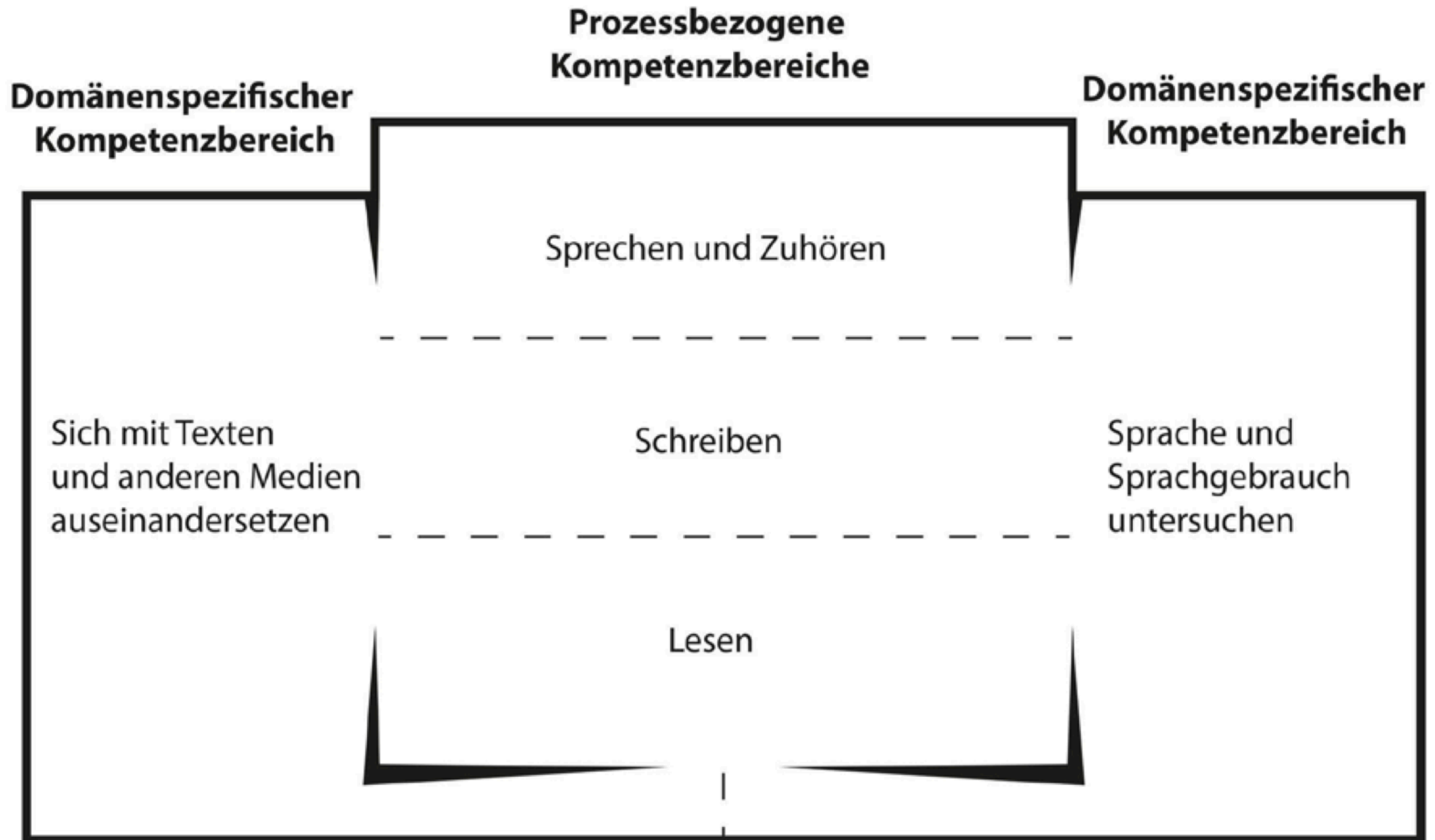


Abbildung 1: Kompetenzmodell

<p>Sprechen und Zuhören</p> <ul style="list-style-type: none"> • zu anderen sprechen • verlebend zuhören • Gespräche führen • szenisch spielen • über Lernen sprechen 	<p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Schreibfertigkeiten verfügen • richtig schreiben • Texte planen • Texte schreiben • Texte überarbeiten 	<p>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Lesefähigkeiten verfügen • über Leseerfahrungen verfügen • Texte erschließen • Texte präsentieren
<p>Methoden und Arbeitstechniken</p> <p>Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils in Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereichs erworben.</p>		
<p>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen • sprachliche Verständigung untersuchen • an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten • Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken 		

Bildungsstandards KMK - Primar

Geschichtenkette (Material: Geschichtenkette, s. **M**10)

Die Geschichtenkette (Story Grammar Marker®) visualisiert die charakteristische Struktur von Höhepunkterzählungen: Auf einem „roten Faden“ aufgereiht sind Symbole für wichtige Elemente einer Erzählung (etwa Hauptfigur, Ausgangssituation, Planbruch, innere Reaktion und Handlungsplan der Figuren, Lösungsansätze und Hindernisse, Auflösung, neue Situation und Abschluss). Die Lehrperson führt das Hilfsmittel ein, indem sie selbst eine Geschichte erzählt und dabei die einzelnen Elemente hervorhebt und erläutert. Besonders gut eignen sich klassische Märchen. Anschließend dient der Marker als Gedächtnisstütze für eigene Erzählungen der Schülerinnen und Schüler (z. B. auch beim Erzählen mit Story Cubes).

(Idee: mindwingconcepts.com)

zu anderen

kommunizieren mit Blick auf Adressaten und Ziele situationsangemessen:
o erzählen,

bauen Redebeiträge in vertrauten und unvertrauten Situationen für andere nachvollziehbar und sinnvoll auf,

vor anderen ...

leisten längere, auch freie Beiträge adressatenorientiert und mit Hilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung/von Notizen/eines Textes, z. B. Referat, Präsentation, Rede, Gedicht,

Texte in unterschiedlicher medialer Form erschließen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich Texte unterschiedlicher medialer Form – auch als Grundlage für die mündliche und schriftliche Anschlusskommunikation.

Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben die eigene Lese- und Medienerfahrung (z. B. mithilfe eines Lese-/Medientagebuchs),
- erfassen zentrale Aussagen eines Textes und geben sie wieder,
- werten Text-Bild-Bezüge für Textverständnis und Deutung aus,
- vollziehen die Handlungslogik erzählender Texte nach,

Zu anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen des *vor* und *mit anderen Sprechens* angemessen und adressatengerecht kommunizieren, z. B. in Gesprächen, bei Präsentationen.

Vor anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können über einen begrenzten Zeitraum (vorbereitet und durch Medien gestützt) sprechen und eigene kommunikative Ziele verfolgen (Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion).

Mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.

Verstehend zuhören

Die Schülerinnen und Schüler können die Aufmerksamkeit auf die Beiträge anderer richten und ihr Verstehen in vertrauten und unvertrauten Situationen zum Ausdruck bringen.

Bildungsstandards KMK - Primar

Verstehend zuhören

Die Schülerinnen und Schüler können die Aufmerksamkeit auf die Beiträge anderer richten und ihr Verstehen in vertrauten und überschaubaren Situationen zum Ausdruck bringen.

Die Schülerinnen und Schüler

- können in vertrauten und überschaubaren Kommunikationssituationen,
 - Gesprächsprozesse verfolgen, verstehen und gezielt nachfragen,
 - Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen (z. B. durch Nachfragen),
- hören in vertrauten und überschaubaren Situationen sinnverstehend zu,
 - geben Informationen wieder und ziehen einfache Schlussfolgerungen,
 - erfassen dem Lernstand entsprechende Hörtexte, Gesprächsphasen oder Gespräche (z. B. zentrale Aussagen sowie Sprech- und Gesprächsabsichten),
 - beurteilen einfache Aussagen zum Gehörten begründet,
 - zeigen Aufmerksamkeit für paraverbale (z. B. Stimmführung, Körpersprache) und nonverbale Äußerungen (z. B. Gestik, Körperhaltung),
- wenden in vertrauten und überschaubaren Situationen erste kognitive und metakognitive Strategien vor, während und nach dem Zuhören an, z. B. Blickkontakt herstellen, Fragen stellen, Medium mehrmals hören, Hörerwartung aufbauen.

Bildungsstandards KMK - mit Blick auf den Bildungstrend

- (1) Stärkung basaler Zuhörkompetenzen und -strategien in den Standards
- (2) Umgang mit den Ergebnissen im Zuhören im Bildungstrend?
- (3) Eigentlich werden auch hier trainingsförmige Formate und -programme benötigt.
 - (1) Allerdings: Wir haben bisher kaum empirische Evidenz („was wirkt“),
 - (2) zumindest aber erste Ansätze für eine systematische Zuhörförderung (Gschwend 2014)
- (4) Ausbau der Testumgebungen des IQB mit Blick auf TBA (z.B. Verschränkung von Hör- und Sehverstehen)

Unterrichtskommunikation sprachsensibel gestalten

Wie lässt dich vor diesem Hintergrund (mediale mündliche) Unterrichtskommunikation sprachsensibel gestalten?

Definition

Der Begriff *sprachsensibler Unterricht* steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler.

Woerfel, Till & Giesau, Marlis (2018). Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht: Kompetenzbereich „Schreiben“: Texte überarbeiten (nach dem ersten Schreiben)

Beate Leßmann

- Autorenrunde sind ein geschützter Raum, um einen Text aus dem [Tage- oder Schreibbuch](#) der ganzen Klasse als Autorengemeinschaft vorzustellen.
- Hier erleben die Autorinnen und Autoren, welche Wirkung ihre Texte in den Zuhörenden auslösen.
- Sie erfahren eine Wertschätzung ihrer Texte und ihres Könnens - und damit auch ihrer Person.
- Im Gespräch entwickeln sie auch gemeinsam Alternativen für einzelne Formulierungen oder für die ganze Textstruktur, denen sie in der [Schreibberatung](#) oder in der [Schreibkonferenz](#) nachgehen können.

<https://www.beate-lessmann.de/schreiben/autorenrunde.html>

Morek, Miriam/Leßmann, Beate: "Wie wirkt der Text auf euch? Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden entwickeln. In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 322 (2020), S. 25-30.

Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht



<https://www.beate-lessmann.de/schreiben/autorenrunde.html>

Morek, Miriam/Leßmann, Beate: "Wie wirkt der Text auf euch? Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden entwickeln. In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 322 (2020), S. 25-30.

Ausschnitt aus einer Autorenrunde in Klasse 3d (September)

Text: Die Reise in die Gruselwelt

Autor: Michel (Text aus dem 2. SJ)

Filmausschnitt B: Einstieg in erste Gesprächsphase (Wirkung): „Portal“

Zeit: 5.00 – 6.30

(BL: Beate Leßmann, mK: mehrere Kinder)



01 BL: ok, dann,
02 geht es los- ((zeigt Fahrplan, auf Smiley))
03 was hat euch geFALLEN an dem text,
04 welche WIRKUNG hatte der text auf euch,
(legt Plan auf Boden) (4.0)
05 Michel: julian,
06 Julian: dass es um portale ging;
07 Michel: jonnah,
08 Jonnah: ähm. ich fand es lustig-
09 ähm- ich glaube das war REDstone,
10 der ähm 22 JAhre-
11 und der <<lachend> andere war 55->
12 Michel: 45 und kai war 20;
13 Jonnah: ja aber trotzdem ich weiß nicht-
14 Tom: äh REDstone war 20;
15 Michel: ja redstone meine ich;
16 Jonnah: und ist trotzdem ein großer unterschied;
17 20 und 45; [(xxx)]
18 Kind: [25 jahre unterschied;]
19 Michel: der hat seine eltern halt nie KENNengelernt;
(2.0)
20 ähm thore,
21 Thore: könntest du mir vielleicht ERSTmal AUFklären-
22 was n portal IST?
23 Anna: <<leise> ja stimmt->
24 Jonnah: ich weiß was-

25 Michel: also ein PorTAL ist [ein- mh-]
26 Anna: [Ne Jonnah sag du mal;]
27 Michel: ganz viele n halt so mindCRAFT,
28 so_n VIdeospiel,
29 da baut man halt so ein-
30 viereckiges DAch- (gestikuliert viereckig mit
Händen)
31 ähm viereckige rahmen,
32 wo halt NIX in der mitte IST-
33 und dann kann man das ANzünden-
34 und dann erscheint da in der mitte so_n GLAS,
35 wo man durchgehn kann-
36 und dann kommt man in eine andere WELT.
37 Jonnah: das wollte ich auch sagen.
38 Tim: ((flüstert etwas))
39 Michel: mathilda?
40 Mathilda: darf ich es noch n bisschen EINFacher erklären,
41 Michel: ja, ok-
42 Mathilda: ein portal ist einfach-
43 irgendwie wie ein TOR(.)bogen oder so;
44 Michel: ein tor, wo man ...
45 Jonnah: [ein portal ist etwas]
46 mK: [(unverständlich)]

Anmerkungen

- offene Fragen, die zur Reflexion anregen (*Welche Wirkung ... ?*)
 - Sie etabliert „Zugzwänge“: gesellschaftlich erwartbare Formen der Kommunikation
 - Komplexität der durch die Lehrer*innen etablierten Sprache (herausfordernd und unterstützend)
 - Die Kinder verwenden selbst solche Handlungsmuster und fordern diese auch ein
- häufige Gespräche durch ritualisierte Formen („Autor*innengespräche“)
 - Lehrkraft wird als Moderatorin nicht mehr adressiert!
- Alltagsintegrierten Sprachbildung: ein bekanntes Konzept
- Unterrichtskommunikation sprachsensibel gestalten, um Gesprächskompetenz im Deutschunterricht *und darüber* hinaus zu fördern
- Sprachsensibel und sprachbewusst

Tab. 2 Sprach- und diskurserwerbsförderliche Verfahren in unterschiedlichen Ansätzen

Microscaffolding	Verfahren diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns im Unterricht	Instructed conversation
(Gibbons 2002; Hammond/Gibbons 2005; ähnlich auch Smit/van Eerde 2013; Kleinschmidt-Schinke 2018)	(Heller/Morek 2015; Heller 2017; ähnlich Isler et al. 2016)	(Berry/Englert 2005, Berry 2006)
<i>Fokus auf (fachspezifische/literale) lexikalische und syntaktische Kompetenzen</i>	<i>Fokus auf diskursive Kompetenzen und Involvierung diskursiv heterogener SuS</i>	<i>Fokus auf diskursive Involvierung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf</i>
Anknüpfen an Vorerfahrungen, Verknüpfen mit neuen Konzepten	Schaffen von Gelegenheiten für schülerseitiges Beschreiben, Erklären, Argumentieren, das in die Bearbeitung fachlicher Probleme eingebunden ist	Explizieren und Visualisieren interpretativer Strategien
Im Rahmen des IRE-Musters Beiträge elizitieren und Hinweise auf erwartete Antworten geben	deutliches Setzen und Erkennbarmachen/Explizieren globaler Zugzwänge	Fragen nach Begründungen bzw. Textbelegen
Elaborierungen einfordern	Adressierung von Zuhöreraktivitäten (z. B. Nachfragen, Wiedereinsetzung des Zugzwangs) an den/die jeweils sprechenden Lernenden	Modelle und Einladungen zum schülerseitigen Etablieren von Begründungspflicht
Wiederholen/Kommentieren von Schülerbeiträgen auf der Metaebene	interaktiv eingebundenes Herausarbeiten modellhafter Äußerungspakete als ‚Online‘-Hilfe für nachfolgend zu gebende Erklärungen bzw. Argumente	Einladen und Orchestrieren schülerseitiger Bezugnahmen aufeinander
Elliptische Schülerbeiträge vervollständigen (Expansion)	Finetuning: lernersensitiver Zuschnitt der Unterstützungsverfahren	
Schülerbeiträge in adäquatem Register re- oder umformulieren		

Anwendungsfälle

	Anwendungsfall
<p>Entwicklungspsychologie: Die Interaktion mit Personen, die uns nahestehen, ist ein Motor für die Sprachentwicklung</p>	<p>KiTa, Vorschule etc.: Alltagsintegrierten Sprachbildung (u.a. stützende Sprache, Scaffolding, lehrende Sprache)</p> <p>(Unterrichts-)Alltagsintegrierten Sprachbildung: Unterrichtsgespräche als Lernorte begreifen</p>
<p>Gesprächslinguistik, Konversationsanalyse: Wortschatz, Turns, Sequenzen, Diskurs</p>	<p>Fachunterricht: Fachsprache, diskurserwerbsförderliches Unterrichtshandeln (z.B. „Zugzwänge etablieren“) Auch: Fachsprache im Deutschunterricht</p>

Leitlinien

**Unterrichtskommunikation sprachsensibel gestalten,
Gesprächskompetenz im Deutschunterricht *und darüber* hinaus fördern**

- (1) Klingt trivial (ist es auch), aber: **Vertrauen** in der Klasse herstellen. Den Klassenraum zu einem geschützten Ort mündlicher Kommunikation machen
- *Die Interaktion mit Personen, die uns nahestehen, ist ein Motor für die Sprachentwicklung: Peers und Lehrkräfte (vgl. Behrens 2022)*
 - *Gesprächsregeln als Orientierung*
 - *jede Kommunikationssituation als Lerngelegenheit nutzen*
 - *Keine Formen der Kommunikation in denen die Kinder etwas vor der Klasse präsentieren sollen, das sie ggf. lieber verborgen hätten*



Beispiel

- „Presseschau“
 - als kindliche und jugendliche Wahrnehmung und Verarbeitung des Weltgeschehens
 - Auch in anderen Fächern (Sachunterricht, Politikunterricht, Geschichtsunterricht, Philosophieren mit Kindern / Philosophie, Kunst)
 - Austausch über ein vereinbartes Thema, über das sich die Kinder (hörend/sehend) informiert haben (Thema der Woche, welches Thema begleitet uns schon länger, welche Themen werden in den Nachrichten fokussiert, welche nicht etc.)
 - ritualisiert
 - Ausbau des Wortschatzes, von Sequenzmustern des Berichtens, Nachfragens, Erklärens etc.

Lesetandems als kommunikative Lernräume



- Jede Kommunikationssituation nutzen!

(2) Handlungsmuster fokussieren:

Argumentieren - Begründen - Erklären - als zentrale sprachliche Fähigkeiten von der Grundschule bis zum Abitur ausbauen. Den Klassenraum zu einem diskursiven Ort machen

- *Für viele Schülerinnen und Schüler ist hier der einzige Ort, solche Praktiken zu erproben und zu erlernen (Morek 2015)*
- *„Forschendes Lernen“ in allen Fächern*

Material und Vorbereitung:

Karten mit den Zahlen von 1 bis 100; Karten mit den Zahlwörtern in WoLOF und viele Leerkarten. Die Schülerinnen und Schüler können die Leerkarten nach Bedarf mit den Zahlwörtern beschriften, sodass sie die Wörter kombinieren können.

- Pinnwand im Klassenzimmer
- Kopie des Arbeitsblattes

Aufgaben a-f:

Die Aufgabe arbeitet mit fremden Zahlwörtern. Daran entwickelt sie das Verständnis dafür, wie aus einer begrenzten Zahl von Einheiten zahlreiche Ausdrucksmöglichkeiten für Bedeutungen entstehen können. Die Aufgabe ist durch Nachdenken lösbar, es handelt sich um eine motivierende Knobeltätigkeit.

Ziel der Aufgabe ist es, mit wenigen Elementen und Kombinationen viele Bedeutungen zu schaffen und über Funktionalität nachzudenken.

Zählen in WoLOF

WoLOF ist eine westafrikanische Sprache; man spricht WoLOF in Senegal, Gambia und in angrenzenden Gebieten. Es gibt in derselben Region aber noch viele andere Sprachen.

Das Zahlensystem des WoLOF, das von den Fingern der *Hand* ausgeht, könnt ihr sicher verstehen und ergänzen! Mehr als diese Zahlwörter gibt es nicht unter hundert.

Zählen in WoLOF

1	bene	10	fuuk
2	ηaar	11	fuuk bene
3	ηiat	12	fuuk naar
4	ηient	13	fuuk niat
5	juroom	15	fuuk juroom
		18	fuuk juroom niat
6	juroom bene		
7	juroom naar	20	fuuk fuuk
8	juroom niat	21	fuuk fuuk bene
9	juroom nient	23	fuuk fuuk niat
		27	fuuk fuuk juroom naar
30	fan wer (Ausnahme!!)		
34	fan wer nient	40	nient fuuk
39	fan wer juroom nient	46	nient fuuk juroom bene
52	juroom fuuk naar	66	juroom bene fuuk juroom bene
77	juroom naar fuuk juroom naar	81	juroom niat fuuk bene
99	juroom nient fuuk juroom nient	100	temer

Quelle: OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.) (2009): Der Sprachenfächer Bd. 6. Thematisches Arbeitsheft. Freiburg: Fillibach Verlag. Siehe auch www.sprachenfaecher.de.

Zählen in WoLOF

1	bene	10	fuuk
2	ηaar	11	
3	ηiat	12	
4	ηient	13	
5	juroom	15	
		18	
6			
7			
8			
9			
20			
21			
23			
27			
40			
46			
66			
81			
99			
100	temer		

1	bene
2	ηaar
3	ηiat
4	ηient
5	juroom
6	juroom bene
7	niat nient
8	nient nient
9	juroom nient
30	fan wer (Ausnahme!!)
34	fan wer nient
39	fan wer juroom nient

10	fuuk
11	fuuk bene
12	fuuk naar
13	fuuk niat
15	juroom nient
18	fuuk nient nient
20	fuuk fuuk
21	fuuk fuuk bene
23	fuuk fuuk niat
27	fuuk fuuk niat nient
40	nient fuuk
46	nient fuuk juroom bene

Quelle: OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.) (2009): Der Sprachenfächer Bd. 6. Thematisches Arbeitsheft. Freiburg: Fillibach Verlag. Siehe auch www.sprachenfaecher.de.

(3) **Zugzwänge** etablieren - Turns und Sequenzen einfordern

- Das eigene Sprechen und Kommunizieren anpassen (Behrens 2022)

Die Lehrkraft sollte also

- die Jugendlichen durch *globale* Zugzwänge zu ausgebauten Äußerungen herausfordern („Kannst du uns sagen, wie du darauf gekommen bist?“),
- die Anforderung ggf. explizieren, damit Lernende erkennen, was von ihnen erwartet wird („Wer könnte mal *erklären*, wieso hier ein Komma steht?“),
- aufmerksam zuhören und interessiert nachfragen („Warte, habe ich das richtig verstanden, dass ...“) sowie
- als sprachliches Modell ggf. Äußerungen umformulieren („Aha, ein allwissender oder auch *auktorialer* Erzähler“) (vgl. auch Heller & Morek, 2019).

- Es gibt Formate mit struktureller Präferenz für bestimmte Muster, z.B. wenn Informationen für andere aufbereitet werden sollen (s.o.)
- Wortspeicher: auch im mündlichen Sprachgebrauch

(4) Auf das Zuhören und die Zuhörstrategien der Lehrkräfte kommt es auch an!

- **Prozessstatus:** Zum einen müssen die Zuhörstrategien von Lehrkräften rückverweisend und vorwärtsweisend angewendet werden. Dabei stehen dann Fragen im Mittelpunkt wie die folgende: Passt das, was die Schülerinnen und Schüler sagen, zum bisherigen Gesprächsverlauf und gleichzeitig zu den anvisierten Zielen?
- **Aufgabenanforderungen:** Geht es eher darum, den Schülerinnen und Schülern durch Nachfragen, durch genaues Hinhören etc. weitere Lernangebote zu machen und Probleme zu klären.

Aufmerksamkeitsfokus: Geht es um die Gegenstände des Unterrichts? Ist der Fokus aber stärker auf den Personen und den sozialen Prozessen liegt, kann es beim Zuhören um Strategien der Konflikt- und Problemlösung.

(4) Auf das Zuhören und die Zuhörstrategien der Lehrkräfte kommt es an!

Nachhören
←
(Monitoring)



Mithören (Gegenstände)

Einhören (soziale Interaktion)



← »Weghören« und »Überhören« →

Unterrichtskommunikation sprachsensibel gestalten

- (1) **Vertrauen** in der Klasse herstellen.
Den Klassenraum zu einem geschützten Ort mündlicher Kommunikation machen - jede Kommunikationssituation als Lerngelegenheit nutzen
- (2) Handlungsmuster fokussieren:
Argumentieren - Begründen - Erklären - als zentrale sprachliche Fähigkeiten ausbauen. Den Klassenraum zu einem diskursiven Ort machen
- (3) Zugzwänge etablieren - Turns und Sequenzen einfordern. Das eigene Sprechen und Kommunizieren anpassen
- (4) Sich der eigenen Zuhörstrategien bewusst sein

Perspektivisch

Systematische Trainings im Sprechen und Zuhören etablieren