

SPRECHEN UND ZUHÖREN – GEFRAGTE KOMPETENZEN? ÜBERZEUGUNGEN ZUR MÜNDLICHKEIT IN SCHULE UND BERUF

Brigit Eriksson, Martin Luginbühl,
Nadine Tuor (Hrsg.)



MÜNDLICHKEIT

Eriksson, Luginbühl, Tuor (Hrsg.)

Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen?

Brigit Eriksson, Martin Luginbühl, Nadine Tuor (Hrsg.)

Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen?

Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf
Mündlichkeit, Band 2

h

e

p

der bildungsverlag



der bildungsverlag
www.hep-verlag.ch

ZM

Zentrum Mündlichkeit
PH Zug

Brigit Eriksson, Martin Luginbühl, Nadine Tuor (Hrsg.)
Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen?
Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf
Mündlichkeit, Band 2
ISBN 978-3-03905-861-7

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Angaben sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage 2013
Alle Rechte vorbehalten
© 2013 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.ch

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
<i>Melanie, Schülerin einer 4. Primarklasse</i> Was meine Ohren und mein Mund an einem typischen Schultag tun	11
Miriam Leuchter Die Erforschung pädagogischer Überzeugungen	12
<i>Walter Rüger, Allgemeinarzt</i> «Rezepte schreiben ist leicht, aber ...»	31
Nadine Tuor «... damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.» – Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten.	35
<i>Rosmarie Peter, Coiffeurmeisterin</i> Der Coiffeursalon als Ort der Begegnung	61
Margarete Imhof Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht.	63
<i>Erwin Benz, Kapuziner und Seelsorger</i> Der Seelsorger und das Wort.	85
Corinne Wyss Reflexion und Kooperation im Lehrberuf. Zum Stellenwert der Mündlichkeit für die Berufspraxis von Lehrpersonen.	88
<i>Barbara Gysel, Kantonsrätin und Parteipräsidentin</i> Redefreiheit als universelles Prinzip – und Mündlichkeit im politischen Alltag vor Ort	104

Peter Sieber

Probleme und Chancen der Diglossie – Einstellungen zu
Mundarten und Hochdeutsch in der Deutschschweiz 106

Thomas Kropf, Ausbildner und Nachrichtenredaktor bei Radio und TV

Von den Schwierigkeiten beim Schreiben von Radio-Nachrichten 137

Julia Putsche

«Weil ich die französische Sprache gern höre» – Einstellungen zum
gesprochenen Französisch deutscher Grundschüler/-innen 139

Ursula Ulrich und Peter Züsli, Theaterpädagogin/-pädagoge

Kreativitätsfördernde Mündlichkeit im theaterpädagogischen Alltag 159

Margrith Lin

Unterschiedliche Erwartungen an die Mündlichkeit 163

Said Kaddour, Hauswart in einem Altersheim

Wenn jemand nicht von Herzen lächelt, merkt man das! 184

Naxhi Selimi

Familiäre Einflüsse auf die Mündlichkeit mehrsprachig
aufwachsender Kinder 186

Monika Wohlgemuth, Primarlehrerin

Ein typischer Schultag voller Mündlichkeit 203

Autorinnen und Autoren, Herausgeberinnen und Herausgeber 206

Editorial

Brigit Eriksson, Martin Luginbühl und Nadine Tuor

Mündliche Sprachfähigkeiten, so zeigt ein kurzer Blick auf Alltag, Schule und Beruf, sind zentrale soziale Kompetenzen. Aber sind sie auch gefragte Kompetenzen? Im zweiten Band der Reihe «Mündlichkeit» geht es um den Stellenwert, den mündliche Sprachkompetenzen unter verschiedenen Perspektiven einnehmen und um die Überzeugungen von Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Berufsleuten, welche diese Perspektiven prägen. In der Sprachdidaktik ist man sich einig, dass gute mündliche Fähigkeiten eine Voraussetzung für schulischen Erfolg sind. Mündliche Fähigkeiten werden im Gegensatz zum Lesen, Schreiben und Rechnen von allen Kindern bereits vor Schuleintritt bis zu einem bestimmten Grad erworben, deshalb werden sie häufig als «Bringschuld» von den Kindern eingefordert, ganz nach dem Motto «Sprechen und Zuhören können sie ja schon». Dies stimmt aber nur auf den ersten Blick. Denn die Schule und später auch das berufliche Umfeld stellen Kontexte dar, die ganz spezifische und für viele Kinder ungewohnte Anforderungen im Bereich des Mündlichen stellen.

Nun ist es natürlich nicht so, dass diese mündlichen Fähigkeiten in der Schule nicht gefördert werden. Sie werden aber häufig nicht bewusst und nicht gezielt gefördert, und die Förderung erfolgt zu häufig durch die Brille der Schriftlichkeit, obwohl sich mündliche deutlich von schriftlicher Kommunikation unterscheidet.

Es ist deshalb von grossem Interesse, welchen Stellenwert die mündlichen Kompetenzen in Alltag und Beruf einnehmen und welche Überzeugungen Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Sprechen und Zuhören haben, denn vor dem Hintergrund dieser Überzeugungen findet Sprachförderung und Sprachlernen in der Schule statt. Die Beiträge dieses Bandes nähern sich diesem Themenkomplex aus verschiedenen Perspektiven.

Miriam Leuchter legt ohne spezifischen Bezug zur Mündlichkeit, aber als einführende Grundlage für die nachfolgenden Artikel dar, was unter Überzeugungen zu verstehen ist. Sie greift dabei die Frage nach der Abgrenzung von Überzeugungen und Wissen auf und erläutert, welche weiteren Begriffe verwendet werden: etwa Einstellungen, Haltungen, Vorstellungen oder subjektive Theorien. Die Vielzahl von Begriffen ist Ausdruck der Komplexität, welche Überzeugungen auszeichnet. Wie

diese Überzeugungen entstehen und inwiefern sie handlungsrelevant werden können, ist gerade für schulisches Lernen und damit für die Unterrichtsforschung von grossem Interesse. Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist das Wissen darüber, wie sich Überzeugungen verändern lassen, wichtig – allerdings besteht Einigkeit darin, dass die Modifikation aufgrund der Stabilität von Überzeugungen schwierig ist.

Im Zentrum des Beitrags von *Nadine Tuor* stehen Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten in der Schule. Berichtet wird aus einem laufenden Forschungsprojekt, dessen Ausgangspunkt die vermutete Asymmetrie zwischen der Förderung schriftlicher und der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten darstellt. Diese ist angesichts der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten problematisch, angesichts der Herausforderungen, welche die mündliche Sprache mit sich bringt, zugleich nachvollziehbar. Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehrpersonen verschiedener Schulstufen sowie erste Befunde aus qualitativen Interviews mit Primarlehrpersonen geben Einblick, wie die Lehrenden ihre Förderpraxis im Bereich der Mündlichkeit wahrnehmen.

Margarete Imhof beschäftigt sich mit Einstellungen von Lehrpersonen zum Zuhören. Sie stellt empirische Ergebnisse aus Studien einer Arbeitsgruppe in Mainz vor. Ausgehend von einem Modell des Zuhörens, das dieses als aktiven, kognitiven Informationsverarbeitungsprozess darstellt, wird untersucht, ob die Lehrpersonen die Zuhörförderung als pädagogische Aufgabe ansehen, woran sie «gutes» bzw. «schlechtes» Zuhörverhalten festmachen und wie stark sie die Zuhörförderung bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigen.

Aus didaktischer Perspektive legt *Corinne Wyss* dar, wie wichtig mündliche Sprachfähigkeiten im Lehrberuf sind. Sie nimmt dabei diejenigen kommunikativen Fähigkeiten in den Fokus, welche dem kollegialen Austausch dienen. Dass die Kooperation unter Lehrpersonen sowie die gemeinsame Reflexion über die Unterrichtstätigkeit entscheidenden Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz hat, führt die Autorin theoretisch aus. Anschliessend berichtet sie aus einer empirischen Studie, welche die Reflexionspraxis von Lehrenden beleuchtet. Der Artikel schliesst mit Schlussfolgerungen zu Ausbildung und Berufspraxis von Lehrpersonen.

Die nächsten zwei Beiträge befassen sich mit Einstellungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu in der Schule gesprochenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten.

Das Interesse von *Peter Sieber* gilt dem besonderen Verhältnis von Standardsprache und Dialekt in der Deutschschweiz – der Diglossie – und seiner Auswirkung auf die Förderung der Mündlichkeit. Auf der Grundlage empirischen Materials wird

im Artikel aufgezeigt, dass widersprüchliche Einstellungen gegenüber den Varietäten des Deutschen vertreten werden. Dem Erwerb der mündlichen Schulsprache sind insbesondere sich hartnäckig haltende Vorurteile gegenüber der Schweizer Standardsprache hinderlich. Im Artikel wird dafür plädiert, unterschiedliche Modelle von Hochdeutsch zu verwenden und in erster Linie die Auffassung von Hochdeutsch als plurizentrischer Sprache zu kultivieren. Ziel ist der selbstverständliche und konsequente Standarddeutschgebrauch im Unterricht.

Julia Putsche widmet sich der Sprachsituation in der deutschen Kleinstadt Kehl, die sich an der Grenze zu Frankreich befindet. Im Zentrum stehen Erstklässlerinnen und Erstklässler, welche zu beinahe gleichen Teilen auf Deutsch wie auf Französisch unterrichtet werden. In einer explorativen Interviewstudie werden deren Einstellungen zum gesprochenen Französisch erhoben und kategorisiert, ebenso wird Einblick gegeben in die Einstellungen gegenüber den Sprechenden dieser Sprache und dem Land Frankreich. Der Beitrag schliesst mit didaktischen Überlegungen hinsichtlich des fremdsprachigen Unterrichts in einer geografischen Grenzregion, wobei dafür eingetreten wird, die Einstellungen der Lernenden miteinzubeziehen.

Eine interkulturelle Perspektive wird in den zwei abschliessenden Beiträgen eingenommen.

Margrith Lin sensibilisiert dafür, dass die Erwartungen an das mündliche Kommunikationsverhalten, an Kommunikationskonventionen und -normen zwischen verschiedenen Lebenswelten sehr unterschiedlich sein können. Die Autorin macht anhand konkreter Beispiele deutlich, dass die Missachtung dieser Unterschiede zu einer schulischen Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund führen kann. So wird von Lernenden in westlichen Ländern beispielsweise erwartet, dass sie sich aktiv im mündlichen Unterricht einbringen, während Kinder in asiatischen Ländern lernen, nur zu sprechen, wenn sie von der Lehrperson explizit dazu aufgefordert werden. Die Autorin führt weiter aus, dass auch Lehrende ganz unterschiedliche Sprachlernbiografien haben. Der Reflexion über individuelle Sprachbiografien müsse sowohl in der Ausbildung angehender Lehrpersonen wie im Unterricht ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden. Umsetzungsmöglichkeiten hierzu werden skizziert.

Die sprachliche Sozialisation in Familien mit Migrationshintergrund nimmt *Naxhi Selimi* in den Fokus. Er legt dar, welchen zentralen Einfluss die Familie auf die mündliche Kompetenz der Kinder hat. Nach theoretischen Ausführungen wird aus einer laufenden Studie berichtet, in deren Rahmen in der Deutschschweiz lebende, mazedonische Familien befragt wurden. Die Studie gibt Einblick in die Sprachsituation innerhalb dieser Familien sowie in die Einstellungen der Eltern gegenüber

der Herkunfts- und der lokalen Sprache. Ferner werden Ergebnisse aus einer abgeschlossenen qualitativen Studie vorgestellt: Herausgearbeitet werden familiäre und ausserfamiliäre Praktiken, welche die Sprachentwicklung der Kinder beeinflussen. Der Beitrag schliesst mit Empfehlungen für eine stärkere Zusammenarbeit von Schule und Eltern.

Zwischen den wissenschaftlichen Artikeln stehen individuelle Berichte, in welchen Personen verschiedener Berufsgattungen Einblick in ihren mündlichen Berufsalltag geben. Die Texte veranschaulichen die Bedeutung der mündlichen Sprachfähigkeiten in der Tätigkeit als Allgemeinarzt, Coiffeurmeisterin, Seelsorger, Politikerin, Radionachrichtenredaktor, Theaterpädagogin/-pädagoge sowie Hauswart. Den äusseren Rahmen bilden die Texte einer Lehrerin und einer Schülerin, welche eindrücklich aufzeigen, wie stark ein typischer Schultag von der Mündlichkeit geprägt ist.

Brigit Eriksson, Martin Luginbühl, Nadine Tuor
Frühjahr 2013

Was meine Ohren und mein Mund an einem typischen Schultag tun

Melanie, Schülerin einer 4. Primarklasse

Ich höre Menschen, die sprechen und Geräusche machen. Ich höre der Lehrerin zu und den anderen Kindern. Wenn ich etwas weiss, rede ich mit der Lehrerin oder mit den anderen Kindern. Ich antworte, wenn sie mich etwas fragen. Ich frage auch, was sie am Nachmittag machen.

Zu Hause höre ich der Mutter und dem Vater zu.

Wenn am Nachmittag jemand zu mir kommt, sprechen wir miteinander und hören Musik. Wir spielen auf dem Spielplatz. Da höre ich viele Geräusche, zum Beispiel Autos, Traktoren, Camions und Tiere.

Beim Nachtessen diskutieren wir. Bevor ich ins Bett gehe, singen wir ein Lied, dann stelle ich meinen Wecker.

Die Erforschung pädagogischer Überzeugungen

Miriam Leuchter

1. Einleitung

Menschen wissen, dass ihre Überzeugungen nicht mit Wissen gleichzusetzen sind – dennoch wird oft ein überzogener Wahrheitsanspruch an Überzeugungen gestellt (Davidson, 2004). Obwohl Überzeugungen nur subjektiv wahr sein müssen und andere Personen diese somit nicht zu teilen brauchen, können sie mit einer Vehemenz vertreten werden, die keinen Widerspruch zulässt. Dies ist ein Hinweis darauf, wie schwierig die Abgrenzung von Überzeugungen und Wissen im alltäglichen Sprachgebrauch ist. Wie im Folgenden dargestellt, wird dies auch in der Literatur nicht abschliessend geleistet. Einige Autorinnen und Autoren verstehen Wissen und Überzeugungen als Dimensionen eines abgestuften Spannungsfelds mit fließenden Übergängen (Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006), andere wie Philipp (2007) und Ohlsson (2009) unterscheiden zwar Wissen und Überzeugungen, gliedern Wissen jedoch als untergeordneten Teilbereich von Überzeugungen und setzen voraus, dass Überzeugungen Aspekte von intersubjektiv verfügbarem und wissenschaftlich fundiertem Wissen aufweisen. Beide Positionen haben aber gemein, dass Überzeugungen und Wissen als wesentliche Faktoren einer subjektiven, handlungsbezogenen kognitiven Basis eingeschätzt werden. Um Wissen und Überzeugungen schärfer zu fassen, werden im Folgenden diese und weitere Elemente der kognitiven Basis in den Blick genommen. Im Anschluss daran wird über die Entstehung und die Bedingungen von Überzeugungen berichtet. Die Berücksichtigung des Problems der Handlungswirksamkeit von Überzeugungen ist die Grundlage für deren Untersuchung in der Lehr-Lernforschung; die Ausführungen darüber münden in die Erläuterung unterschiedlicher Methoden zur Erfassung von Überzeugungen. Abschliessend werden Studien zur Veränderung von Überzeugungen und Handlungen von Lehrkräften vorgestellt.

2. Elemente der kognitiven Basis und ihre Funktion

Dass den Elementen der kognitiven Basis unterschiedliche Funktionen bezüglich des Wahrheitsanspruchs zukommen, äussert sich nicht zuletzt in der Vielfalt der verwendeten Begriffe, von denen im Folgenden einige diskutiert werden (vgl. Audi, 2010). Diese sind nicht als festgelegte Definitionen zu verstehen, sondern weisen vielfältige Überschneidungen auf. Die Ausführungen zu den Begriffen sind demnach eher Bedeutungshinweise in Bezug auf den Prototyp.

Als *Glaube* wird eine subjektive innere Sicherheit bezeichnet, die sich auf etwas eigentlich Ungesichertes bezieht. Um an «das Gute» in den Kindern zu glauben, muss nicht umfassend beschrieben werden, was es beinhaltet, und Gegenbeispiele brauchen den Glauben nicht zu erschüttern. Eine *Meinung* hingegen kann leicht erschüttert werden, es ist aber auch möglich, sie zu verfestigen, sofern Aussagen gefunden werden, welche die Meinung stützen: Z. B. kann eine Meinung zum spielerischen Lernen durch Argumente aus der Entwicklungspsychologie gestützt werden. *Ahnungen* beziehen sich auf Dinge, die subjektiv als unklar und unsicher eingeschätzt werden. In der Ahnung, dass der Unterricht schwierig werden würde, muss die geahnte Schwierigkeit nicht klar umrissen werden. Das spontane Erfassen eines Sachverhalts wird mit dem Begriff der *Einsicht* umrissen, deren Gültigkeit durch eine Evidenz erhöht wird. Die Einsicht, dass «es im Unterricht so nicht weitergehen kann», wird durch das wiederholte Erleben von unbefriedigendem Unterricht angebahnt, bedarf aber auch einer spezifischen Situation, in der diese Einsicht Form annehmen kann. Glauben, Meinungen, Ahnungen und Einsichten stimmen darin überein, dass Begründungen zu ihrer Aufrechterhaltung nicht notwendig sind.

Begründungen werden jedoch erwartet, sobald eine *Vermutung* geäussert wird. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese bestätigt oder widerlegt wird, steigt, je höher die Kenntnis über den Gegenstand der Vermutung ist. Wird beispielsweise die Vermutung geäussert, dass der Deutschunterricht schwierig sei, weil Kinder zu Hause nur noch fernsehen, trifft diese eher zu, wenn mehr Wissen über einschlägige Studien vorhanden ist und die Vermutung stärker differenziert wird: Die Altersstufe der Kinder, die Art des Deutschunterrichts und die Menge des Fernsehens muss spezifiziert werden, um die Vermutung zu bestätigen oder zu widerlegen.

Auch *Wissen* als intersubjektives Element der kognitiven Basis muss begründet werden: Die intersubjektive Überprüfbarkeit beruht auf Begründungen, die externe Repräsentationen einbeziehen (z. B. Bücher). Wissen über die Sprachentwicklung

von Kindern wird durch breit angelegte empirische Studien und informierte theoretische Aussagen gesichert und in einschlägigen Büchern und Artikeln niedergeschrieben. Wissen ist jedoch auch hierarchisch strukturiert, es gibt gesellschaftlich aktuelles und weniger aktuelles Wissen sowie zentrale und periphere Wissensbestände. Diese Hierarchie wird durch zeitgebundene Diskurse und gesellschaftliche Bedingungen geprägt: Heute wird naturwissenschaftliches Wissen als zentral angesehen, im Mittelalter wurde religiöses Wissen als unabdingbar eingeschätzt (Kuhn, 1976).

Überzeugungen als Aggregat von individuellen Erfahrungen, Attributionen (Zuschreibungen) und Motiven (verstanden als stabile Hierarchie von Zielen) sind als subjektives Element der kognitiven Basis zu verstehen, das (ähnlich wie Glauben, Meinung oder Ansicht, s. o.) keiner Begründung bedarf und häufig unbewusst bleibt. Hinsichtlich der Struktur wird jedoch angenommen, dass Überzeugungen dem Wissen ähnlich sind: Überzeugungen sind auf einem Stärkekontinuum abtragbar (Thompson, 1992) und können zentral oder peripher sein: Zentrale Kernüberzeugungen (beispielsweise religiöser Art) sind sehr stark verankert und lassen sich kaum aufgeben; so kann das In-Frage-Stellen zentraler Überzeugungen eine Person in ihrem Innersten verletzen. Hingegen sind periphere Überzeugungen eher austauschbar und es ist nicht gleich schmerzlich, sich von diesen zu trennen. In der Sozialpsychologie wird der psychische Aufwand, Überzeugungen zu ändern, aber allgemein als hoch angesehen (Hofer, 1986; Pajares, 1992; Aronson, Wilson & Akert, 2008). Überzeugungen zu ändern kann durch die Strategie der Formulierung von Spezialfällen vermieden werden, da so das Überzeugungssystem subjektiv kohärent bleiben kann: Die Überzeugung, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule Probleme bereiten, kann trotz zahlreicher Gegenbeispiele aufrechterhalten werden, wenn Letztere als Spezialfälle identifiziert werden. Darüber hinaus können mehrere einander widersprechende Überzeugungen nebeneinander existieren; eine eindeutige Zuordnung von Überzeugungen zu einem von aussen kohärenten Ganzen ist demnach kaum zu leisten (vgl. unter dem Stichwort Paradigmenvielfalt Gastager, 2003). Widersprüchliche Überzeugungen können somit innerhalb des Überzeugungssystems einer Lehrperson gleichermaßen ausgeprägt sein und nebeneinander bestehen (z. B. dass im Unterricht vor allem die Schülerinnen und Schüler aktiv sein sollten und dass lehrerzentrierter Unterricht besonders effektiv ist, vgl. Haritos, 2004; Sinatra & Kardash, 2004; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006). Dies ist damit zu begründen, dass Überzeugungen im Allgemeinen häufig unbewusst bleiben, je nach Situation aber aktualisiert und handlungsrelevant werden können (vgl. auch Kapitel 3).

Nach Einschätzung von Autorinnen und Autoren, die Wissen als untergeordneten Bereich von Überzeugung beurteilen, gehen alle oben skizzierten Elemente der kognitiven Basis in Überzeugungen ein. Wird hingegen Wissen im Spannungsfeld mit Überzeugungen gesehen, werden Elemente der kognitiven Basis als Ausprägungen einer Dimension mit den Polen Überzeugung und Wissen betrachtet, wobei die Verteilung der einzelnen Elemente zwischen diesen Polen unklar bleibt. Beide Standpunkte stimmen allerdings in ihrer Einschätzung überein, dass die Elemente der kognitiven Basis kaum zu trennen sind (Murphy & Alexander, 2008). Dieser begrifflichen Schwierigkeit wird am ehesten der Begriff der Kognitionen gerecht, der beide Positionen zulässt (sei es das Verständnis von Wissen und Überzeugungen als über- bzw. untergeordnete Teilmengen oder als Pole einer Dimension). Im Folgenden wird es gelegentlich für das bessere Verständnis unvermeidlich sein, den Begriff der Kognitionen als Überbegriff zu verwenden. Generell wird in diesem Artikel jedoch mit dem Begriff Überzeugungen gearbeitet, der so verstanden alle Elemente der kognitiven Basis beinhaltet. Als Nächstes werden Basis und Entstehung von Überzeugungen beleuchtet.

3. Genese und Bedingungen von Überzeugungen

Die subjektive Charakteristik von Überzeugungen beruht auf affektiven, verhaltensbezogenen und kognitiven Komponenten (Aronson et al., 2008). Es wird vermutet, dass diese Komponenten massgeblich dazu beitragen, dass Überzeugungen von Lehrpersonen zu mentalen Modellen oder subjektiven Metaphern verdichtet werden. Diese können als subjektiv aufgeladene Repräsentationen von Prozessen und Zuständen verstanden werden, wie z. B. «diese Klasse ist so zäh wie Kaugummi» (vgl. auch Martinez, Saulea & Huber, 2001; Haim, Strauss & Ravid 2004; Saban, Kocbeker & Saban, 2007).

Als affektive Komponenten von Überzeugungen sind emotional aufgeladene Einstellungen und gefühlsmässige Bewertungen zu verstehen. Diese entstehen im Zuge gemachter Erfahrungen, die wiederum massgeblich an der Genese von Überzeugungen beteiligt sind: Schulbezogene Erfahrungen werden als Kind schon gemacht und positiv oder negativ bewertet; die verdichteten berufsbiografischen Erfahrungen und deren emotionale Einschätzung münden in Einstellungen beziehungsweise Überzeugungen von Lehrpersonen.

Verhaltensbezogene Komponenten beleuchten die Prozeduralität von Überzeugungen und beziehen sich auf Abläufe und Geschehnisse, in denen Überzeugungen entstehen und aktualisiert werden. In unsicheren Handlungssituationen wird die Ausformung von (meist vorher schon vorhandenen, aber oft unbewussten) Überzeugungen durch verhaltensbezogene Komponenten unterstützt, indem Rekurs auf frühere Handlungen genommen wird. Unter dem Druck einer nicht gelingenden Unterrichtssituation, in der z. B. ein Kind an seinen mündlichen Kompetenzen scheitert, greifen Lehrpersonen auf ähnliche erlebte Situationen und damit verbundene Überzeugungen zurück, um sofort anwendbare Handlungsstrategien zu entwickeln. Können sie so die Situation zum Gelingen führen, festigt sich die mit der Handlung verbundene Überzeugung. Somit beziehen sich Überzeugungen gleichermaßen auf vordem erlebte Abläufe, Situationen und Fälle, wie sie auch Ausdruck der Situation sind, in welcher das handelnde Subjekt steht. Sie sind mit Lehrsituationen verknüpft, dies wiederum erleichtert deren Verfügbarkeit in Bezug auf neue Fälle und Handlungssituationen (vgl. Gruber, 1999).

Der Einbezug von subjektiv bedeutsamen Informationen bildet als kognitive Komponente eine weitere Basis von Überzeugungen und verweist auf deren deklarativen Gehalt. Informationen aus unterschiedlichen Domänen (z. B. fachliche, psychologische und didaktische) werden im Lauf ihres Einbezugs in Überzeugungen vermischt und wiederum affektiv und erfahrungsbasiert bewertet. Die Informationen können in der Aus- und Weiterbildung erworben, als gesellschaftliche Vorstellungen und Normen internalisiert oder durch Gespräche im Lehrerkollegium beruflich tradiert werden (vgl. Mutzeck, 2002).

Das Zusammenspiel von affektiven, verhaltensbezogenen und kognitiven Komponenten gibt den Überzeugungen eine hohe subjektive Geschlossenheit, die durch den Erwerb neuer Überzeugungs- oder Wissensinhalte und das Erleben neuer Erfahrungen in neuen Situationen vorübergehend aufgelöst werden kann. Überzeugungen streben jedoch, wie alle kognitiven Strukturen, nach einer Kohärenz, die wiederum durch subjektive affektive Bewertung der neuen Inhalte, durch eine Anpassung des Verhaltens oder durch eine erneute Suche nach passenden Informationen erreicht wird. Affektive, verhaltensbezogene und kognitive Komponenten von Überzeugungen bilden eine Bedingung für deren Handlungswirksamkeit, die im folgenden Abschnitt thematisiert wird.

4. Handlungswirksamkeit von Überzeugungen

Die Frage nach der Handlungswirksamkeit von Überzeugungen ist in der Lehr-Lernforschung besonders bedeutsam. Die Annahme, dass Überzeugungen hinsichtlich ihrer Handlungswirksamkeit abgestuft werden können, spiegelt sich in der begrifflichen Unterscheidung von handlungsfernen und handlungsnahen Überzeugungen (Alisch, 1981).

Handlungsferne Überzeugungen lassen sich als allgemeine Grundhaltung verstehen, wobei ihnen eine eher situationsübergreifende Wirkung zugeschrieben wird, d. h. die gleichen handlungsfernen Überzeugungen können in unterschiedlichen Situationen aktiviert werden. Der Zugriff auf handlungsferne Überzeugungen erfolgt meist vor oder nach Handlungen, um über diese zu reflektieren, wie die Bezeichnung von Schön (1983), *reflection on action*, illustriert. Handlungsferne Überzeugungen werden stark von überindividuellem Wissen beeinflusst, welches sozial repräsentiert und kommuniziert wird. Die Autoren Dann, Diegritz und Rosenbusch (1999a) gliedern überindividuelles Wissen in intersubjektives/soziokulturelles und transsubjektives Wissen. Intersubjektives/soziokulturelles Wissen beinhaltet Wissenselemente, die bei mehreren Personen nachzuweisen sind; transsubjektives Wissen ist extern repräsentiert und kommt wissenschaftlichem Wissen nahe. Die Abgrenzung von handlungsfernen Überzeugungen, wissenschaftlichem Wissen und sozialen Repräsentationen ist demnach besonders schwierig.

Handlungsnahen Überzeugungen werden im Moment der Handlung aktiviert und beeinflussen diese unmittelbar. Der Begriff *reflection in action* veranschaulicht die vermutete Handlungsnähe (Schön, 1983, S. 69). Aufgrund der vermuteten engen Verbindung zur Handlung können handlungsnahen Überzeugungen am ehesten während der Handlung, höchstens aber unmittelbar auf die Handlungssituation folgend überhaupt noch erinnert werden (Wahl, 1981). Zu beachten ist ebenfalls, dass Überzeugungen, die Routinehandlungen begleiten, meist sofort vergessen werden.

Scharfe Trennlinien zwischen handlungsfernen und handlungsnahen Überzeugungen einerseits und Handlungen andererseits sind nicht zu ziehen. Handlungsnahen und handlungsfernen Überzeugungen sind einerseits voneinander abgrenzbar, andererseits stehen sie aber auch in engem Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig. Handlungsnahen Überzeugungen sind direkt mit der Handlung gekoppelt und prägen deren Wahrnehmung unmittelbar. Ihre Bildung erfolgt aufgrund eines Zusammenspiels handlungsferner Überzeugungen und erlebter Handlungen. Reflexionen über handlungsnahen Überzeugungen und Handlungen wiederum erfolgen unter dem Einfluss von handlungsfernen Überzeugungen.

Basis und Genese von Überzeugungen, deren problematische Abgrenzung von Wissen sowie deren unterschiedliche Reichweite in Bezug auf Handlungen verursachen u. a. methodische Schwierigkeiten, Überzeugungen zu erforschen. Auf diese wird im Anschluss an den nun folgenden Überblick eingegangen, dessen Gegenstand Untersuchungen von Überzeugungen und der Zusammenhang von Überzeugungen und Unterrichtshandeln aus Sicht der Lehr-Lernforschung sind.

5. Überzeugungen in der Lehr-Lernforschung und ihr Zusammenhang mit dem Unterrichtshandeln

Die Lehr-Lernforschung fasst Überzeugungen im Allgemeinen als Zuschreibungen (vgl. Köller, Baumert & Neubrand, 2000), die sich auf die eigene oder auf andere Personen (beispielsweise auf die eigenen Fähigkeiten oder die Fähigkeiten von Kolleginnen als Lehrperson im Fach Deutsch) oder auf Objekte beziehen (z. B. auf die Einschätzung der Qualität von Unterrichtsmaterialien für das Fach Deutsch). Verschiedene Begriffe werden verwendet, die weiter oder enger mit dem anfangs entwickelten Terminus Überzeugungen übereinstimmen und mit dem – je nach Forschungsinteresse – unterschiedliche Merkmale verbunden sind. Oft wird auch in der deutschen Forschungsliteratur der englische Begriff *beliefs* als Äquivalent benutzt (vgl. Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Obwohl angenommen wird, dass Überzeugungen, Wissen und Handlungen der Lehrpersonen eng zusammenhängen und einen Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern haben, sind die empirischen Forschungsergebnisse widersprüchlich (vgl. Calderhead, 1996; Opdenakker & van Damme, 2006). In Bezug auf die Untersuchung von Überzeugungen im deutschsprachigen Bereich wird zwischen Begriffen wie Einstellungen/Haltungen, Orientierungen und Vorstellungen, fachbezogenen oder situationsbezogenen Kognitionen, epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien unterschieden. Mit diesen Begriffen werden unterschiedliche Forschungszugänge verbunden.

Für subjektive Überzeugungen im weitesten Sinn werden die Begriffe *Haltungen und Einstellungen, Vorstellungen* oder *Orientierungen* gebraucht. Bestimmte Haltungen und Einstellungen können einerseits allgemein als professionelles Merkmal verstanden werden, wird doch z. B. in der Pädagogik eine forschende Haltung ein-

gefordert, die eine Verbindung von Theorie und Praxis herstellt und damit unterschiedliche Perspektiven eines Handlungsfeldes reflektiert (vgl. Helsper, 2002; Kelle, 2004). Einstellungen werden jedoch ebenfalls mit einem konkreten Bezug erfasst, beispielsweise untersuchen Klucznik, Anders und Ebert (2011) Fördereinstellungen von Erzieherinnen und Erziehern und zeigen, dass diese bei der Umsetzung von professionellem Wissen in pädagogisches Handeln eine tragende Rolle spielen. Vorstellungen von Grundschullehrkräften bezogen auf das Lehren und Lernen von Naturwissenschaften sind Gegenstand der Untersuchung von Kleickmann (2008), die einen Zusammenhang von Vorstellungen der Lehrpersonen und dem Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis nachweist. Braun und Hannover (2009) unterscheiden das Verständnis von Wissenserwerb als aktiver Konstruktionsprozess (Fokus auf Studierende) vs. Wissenserwerb als die Weitergabe von Wissen (Fokus auf Lehrende) und weisen einen Zusammenhang zwischen der Orientierung von Dozierenden an Hochschulen und der Gestaltung ihres Unterrichts nach; darüber hinaus bewirkt der Fokus der/des Dozierenden auf Studierende einen subjektiven Kompetenzgewinn der Studierenden.

Mit der Bezeichnung *fach- oder situationsbezogene Kognitionen* wird der fachliche oder situationale Kontext einbezogen. Da Handlungen als situiert verstanden werden (Gruber, 1999), wird angenommen, dass der situationale Kontext für den Nachweis eines Zusammenhangs von Lehrerüberzeugungen und -handlungen eine wichtige Rolle spielt (Philipp, 2007). Wahl (1991) untersucht Überzeugungen von Lehrpersonen in Situationen, in denen die Routine gestört worden ist, um Verknüpfungen von Überzeugungen mit dem Handeln zu analysieren. Beziehungen zwischen dem formalen Grammatikwissen von Englischlehrpersonen und deren situationsbezogenen mentalen Modellen des Lernens werden von Haim, Strauss und Ravid (2004) analysiert: Die mentalen Modelle unterscheiden sich je nach formalem Grammatikwissen. Eine Studie von Leuchter, Pauli, Reusser und Klieme (2008) prüft Zusammenhänge zwischen Lehrpersonen-Handeln, handlungsfernen Überzeugungen und situationsbezogenen Kognitionen. Der Zusammenhang von Überzeugungen, Kognitionen und Handeln zeigt sich nur sehr vereinzelt und wider Erwarten nur zwischen Aspekten handlungsferner Überzeugungen und beobachteter Lehrerhandlungen.

Als *Epistemologische Überzeugungen* werden Konzepte zu Struktur und Inhalt von Wissen allgemein oder von einem bestimmten Wissensgebiet verstanden. Sie beziehen sich somit auf die Erkenntnismöglichkeiten, die einem Fachinhalt zugeschrieben werden und auf subjektive Einschätzungen, wie bestimmtes Wissen be-

schaffen ist (Hofer, 2001). Dabei wird angenommen, dass epistemologische Überzeugungen eng mit metakognitiven Fähigkeiten zusammenhängen (Bromme, Pieschl & Stahl, 2010). Eine der frühen Studien zu epistemologischen Überzeugungen bezüglich der Einschätzung der Schwierigkeit von Mathematikaufgaben legt dar, dass Schülerinnen und Schüler, welche die Mathematikaufgaben als schwierig einschätzen, im Test besser abschneiden (Schommer, Crouse & Rhodes, 1992). Chen und Pajares (2010) untersuchen den Effekt epistemologischer Überzeugungen zu Naturwissenschaften u. a. auf die Zielorientierung und den Lernerfolg von Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern. Die Analyse zeigt, dass epistemologische Überzeugungen, beispielsweise die Einschätzung, dass es auf alle wissenschaftliche Fragen eine korrekte Antwort gäbe, den Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler mediiieren. Verfügen die Lernenden über epistemologische Überzeugungen, die eher einem starren Verständnis von Wissenschaften als abgeschlossener Wissensbereich mit definitiven Antworten entsprechen, werden sie bei einer Geringschätzung der eigenen Fähigkeiten in den Naturwissenschaften auch eher weniger Lernerfolg haben.

Mit dem Ausdruck *Subjektive Theorien* wird einerseits die Subjektivität der Überzeugungen akzentuiert, andererseits wird mit der Einführung des Theoriebegriffs auf die Strukturähnlichkeit von Wissen und Überzeugungen hingewiesen: Beide bedienen sich in Begründungszusammenhängen der Wenn-dann-Struktur und gehen von Grundannahmen und Definitionen aus (x ist y , p soll q sein), die bei subjektiven Theorien privater Natur bleiben (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Die Annahme, dass Überzeugungen und wissenschaftliche Theorien sich in hohem Masse strukturähnlich sind, ist bestimmend für das Erkenntnisinteresse: Im Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* (ebd.) stehen denn auch Argumentationsstrukturen im Zentrum, in denen Selbst- und Weltansicht verknüpft werden und die in differenzierte und detaillierte Einzelfallstudien einfließen.

Forschungen zum *Professionswissen* erfassen einerseits Wissenskomponenten, über die Lehrpersonen verfügen, andererseits epistemologisches Wissen sowie allgemeine und spezifische Überzeugungen. König und Blömeke (2009) erforschen das allgemeine pädagogische Professionswissen und zeigen, dass sich für die Modellierung desselben anstelle einer homogenen Struktur die Unterscheidung zwischen den fünf Dimensionen *Strukturierung von Unterricht*, *Motivierung*, *Umgang mit Heterogenität*, *Klassenführung* und *Leistungsbeurteilung* eignet. Ein ausgedehntes Forschungsgebiet ist das fachbezogene Professionswissen von Lehrpersonen. In einer Studie zum Grundschulunterricht untersuchen Lange, Kleickmann, Tröbst und Möller (2012) das fachdidaktische Wissen und beziehen es auf den Lernerfolg

sowie auf motivationale und leistungsbezogene Zielkriterien aufseiten der Lernenden. Unter Kontrolle individueller Lernvoraussetzungen und Kontextmerkmale wie z. B. Klassenführung kann ein positiver Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte einerseits und dem Lernerfolg sowie dem Fachinteresse und dem Kompetenzerleben der Lernenden andererseits nachgewiesen werden. Die Längsschnittstudie COACTIV erforscht das Professionswissen von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe und ihr Erleben des beruflichen Alltags. U. a. werden Wissensbestände und unterrichtsbezogene Überzeugungen mit Fragebogen und netzbasierten, videogestützten Untersuchungsinstrumenten erfasst, darüber hinaus reichen die Lehrkräfte Klassenarbeiten, Unterrichts- und Hausaufgaben ein. Die Analysen zeigen, dass fachdidaktisches Wissen einen signifikanten Einfluss auf die kognitive Herausforderung und auf die Lernunterstützung im Unterricht hat und somit als wichtiger Prädiktor des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern zu verstehen ist (Krauss et al., 2008). Van Driel, Bulte und Verloop (2007) erfassen allgemeine unterrichtliche Überzeugungen und lehrplanbezogene, fachspezifische Kognitionen von Sekundarstufenlehrpersonen, um diese aufeinander zu beziehen. Einerseits werden fachspezifisch orientierte Lehrpersonen identifiziert, welche die theoretischen Konzepte des Faches (in diesem Fall Chemie) in den Vordergrund stellen, andererseits schülerorientierte Lehrpersonen, für die der Erwerb fachlichen Wissens in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt werden soll. Die Studie weist darauf hin, dass die beiden Überzeugungsmuster unter Umständen nicht kompatibel sind. Im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen kann aus diesem Befund auf die Wichtigkeit der Verknüpfung der domänenspezifischen und schülerorientierten Aspekte geschlossen werden.

Die hier zitierten Studien zeigen eine Vielfalt von Forschungszugängen, die sich auch in der heterogenen Begrifflichkeit spiegelt. Die nun folgende Analyse von Forschungsmethoden und die Diskussion ihrer Eignung zur Erfassung von Überzeugungen unterschiedlicher Reichweite lassen weitere Herausforderungen erkennen, die in Forschungsdesigns einbezogen werden müssen.

6. Methodik der Erfassung von Überzeugungen

Die hier genannten Merkmale, insbesondere die der Unbewusstheit und Komplexität, die Vermischung der affektiven, handlungsbezogenen und kognitiven Komponenten sowie deren Situiertheit und Fallbasiertheit stellen für die Erfassung

von Überzeugungen eine Herausforderung dar. Hinzu kommt die Möglichkeit unterschiedlicher Verdichtungen von Überzeugungen, einerseits als Metaphern, andererseits als mentale Modelle und drittens als von Grundannahmen abhängige Definitionen. Diese Merkmale bedingen die Planung und Durchführung von Erhebungen sowie die Interpretation von Daten und müssen in Untersuchungsdesigns angemessen berücksichtigt werden. Im Folgenden werden Methoden unter Einbezug dieser Merkmale und mit unterschiedlicher Nähe zu konkreten Situationen diskutiert. Für die Erfassung von Überzeugungen werden sowohl Fragebogen als auch Interviewformen ohne und mit Video eingesetzt, wobei vermutet wird, dass Fragebogen insbesondere für handlungsferne Überzeugungen geeignet sind, dass aber Interviewformen eher der Situietheit, Fallbasiertheit und Prozeduralität von handlungsnahen Überzeugungen gerecht werden (Wahl, 1981).

Fragebogen werden aufgrund ihres ökonomischen Einsatzes und der standardisierten Auswertungsmöglichkeiten in den meisten Erhebungen zu Überzeugungen verwendet. Bei der Erfassung von Überzeugungen mit Fragebogen besteht die grösste Herausforderung darin, den Gegenstand und die spezifischen Erkenntnisinteressen für die Befragten transparent zu gestalten, ohne die Meinungsäusserung der Lehrpersonen allzu stark einzuschränken (Mena Marcos & Tillema, 2006). Fragebogen erleichtern die Auswertung, schränken jedoch die freie Meinungsäusserung ein und begünstigen soziale Erwünschtheit. Mithilfe von Interviews können die Überzeugungen freier geäussert werden. Im Folgenden werden gängige Interviewformen zur Erfassung von Überzeugungen umrissen.

Im *offenen, fokussierten Interview* werden zur Erreichung von Validität, Reliabilität und Objektivität klare, dennoch offene Fragen zu verschiedenen Aspekten einer bestimmten Situation (z. B. einem Lernziel) formuliert, um zu erreichen, dass sich die befragte Person persönlich und tiefgründig zum betreffenden Thema äussert. Während des Interviews können Leitfadenfragen und Ad-hoc-Fragen gestellt werden (Merton & Kendall, 1979; Flick, 1996). Das *themenzentrierte Interview* orientiert sich weitgehend an diesen Forderungen. Um den subjektiven Blick der Lehrkräfte in Bezug auf ausgewählte Situationen und Themen aber noch präziser einbeziehen zu können, bilden Fallanalysen zur interviewten Lehrperson und zur interessierenden Situation die Grundlage für die Interview-Leitfadenkonstruktion; beispielsweise wird die Lehrperson vor der Entwicklung der Interviewfragen in ihrem Unterricht beobachtet (vgl. Bauer, Kopka & Brindt, 1996).

Im *halbstandardisierten Interview* mit Strukturlegetechnik werden durch Anordnung und In-Beziehung-Setzen von einzelnen Aspekten der subjektiven Theorie deren Inhalt und Struktur abgebildet (Scheele, 1992). Ausgangspunkt kann, muss

aber nicht, eine videografierte Situation sein. Bezüglich des Inhalts sollen mit der Erarbeitung eines Dialog-Konsenses zwischen Forschenden und Lehrpersonen widersprüchliche Aussagen der Lehrpersonen in einen grösseren, theoriebasierten Deutungszusammenhang gebracht werden, um ein tieferes Verständnis zu ermöglichen. Auf offene Fragen zur Situation oder zum Thema reagieren die interviewten Personen zunächst frei und ohne Einschränkungen, daraufhin werden die Antworten mit der weiterführenden Diskussion theoriegeleiteter, hypothesegerichteter Fragen im Dialog-Konsens ergänzt. Zur Rekonstruktion der Struktur werden ausgehend von den freien Äusserungen der Lehrperson Begriffe extrahiert, die mithilfe der Strukturlegetechnik zu einem Begriffsnetz verdichtet werden, das die quasi-logische Struktur der subjektiven Theorie darstellt. Meist können so Einzelfälle fokussiert und detailliert festgehalten werden (Dann, Diegritz & Rosenbusch, 1999b). Der Vergleich von subjektiven Theorien mehrerer Personen ist jedoch kaum möglich.

Im *Selbstkonfrontationsinterview* oder *Stimulated Recall* sind auf Video aufgenommene Sequenzen oder im Gespräch rekonstruierte Situationen Basis der Befragung von Lehrpersonen, die insbesondere die Erfassung handlungsnaher Überzeugungen zum Ziel haben. Zwischen der erlebten Situation und der Befragung sollte möglichst wenig Zeit vergehen. Begründungen und Definitionen werden in Bezug auf die Situationen geäußert und reflektiert, W-Fragen (warum, wie, wer, wann) unterstützen die Äusserung von handlungsnahen Überzeugungen, die wiederum auf die erlebte Situation bezogen werden (Leuchter, 2009). Die Herausforderung dieser Befragungsform ist das Erinnerungsvermögen der befragten Lehrperson hinsichtlich der Situation und ihrer Interpretation, und es ist zu vermuten, dass der Ausgangspunkt eine Routinestörung sein muss, da diese besser zu erinnern ist (s. o.). Im Verfahren von Wahl (1991, sog. Szene-Stop-Reaktion) erlaubt das Video der Lehrperson, sich in die Situation zurückzusetzen. Indem das Video an einer bestimmten Stelle gestoppt wird, können die befragten Lehrpersonen zum alternativen Probehandeln veranlasst werden; und mit der anschliessenden Begründung legt die Lehrperson ihre handlungsnahen Überzeugungen offen. Der Einsatz von eigenen Videos verlangt von den Lehrpersonen ausgeprägte Reflexionsfähigkeiten, die jedoch durch Übung erreicht werden können.

Die Kombination von unterschiedlichen Frageformaten zur Erfassung von Überzeugungen unterschiedlicher Reichweite ist ein Forschungsdesiderat, das jedoch aufgrund des hohen Aufwands wohl nur vereinzelt und mit kleineren Stichproben geleistet werden kann. Nach diesem Überblick wird im Folgenden die Veränderung von Überzeugungen und Handlungen als pädagogisches Ziel angesprochen.

7. Die Veränderung von Überzeugungen und Handlungen von Lehrkräften

Die Beschäftigung mit Überzeugungen in der Lehr-Lernforschung hat nicht zuletzt zum Ziel, den Wandel von Überzeugungen und Lehrhandeln zu erforschen und Bedingungen von gelingenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu formulieren. Der Anspruch, in der Aus- und Weiterbildung theoretische Bezüge herzustellen und diese praxisrelevant mit dem Unterricht zu verknüpfen, bezieht den angenommenen Zusammenhang von Überzeugungen, Wissen und Handeln mit ein und macht diesen zum Ausgangspunkt der Konzeption von Weiterbildungen. In dieser Perspektive müssen wissenschaftliche Theorien ins Überzeugungssystem aufgenommen werden, um handlungsrelevant sein zu können (Blömeke, Eichler & Müller, 2003). Konsens besteht darin, dass sowohl Überzeugungen als auch Unterrichtshandlungen schwer zu ändern sind und ein Änderungsprozess über längere Zeit andauert. Um nachhaltige Änderungsprozesse anzustossen, müssen affektive, kognitive und verhaltensbezogene Komponenten situativ einbezogen werden (Aronson et al., 2008). Da meist viel investiert wird, um die Konsistenz des Überzeugungssystems aufrechtzuerhalten, können Änderungsprozesse mit negativen Emotionen einhergehen.

Lernanlässe für die Lehrpersonen können gleichermaßen aus der Praxis wie aus der Theorie kommen. Ob Lehrpersonen als Erstes ihre Überzeugungen oder ihr Handeln verändern, und wie diese Umgestaltungen angeregt werden können, sind zentrale weiterbildungsdidaktische Fragestellungen (Nuthall, 2004). Empirische Erkenntnisse zur gegenseitigen Beeinflussung von Handeln und Überzeugungen und deren Veränderungen lassen vermuten, dass effektive Weiterbildungen von einem dialektischen Umformungsprozess von Wissen, Überzeugungen und Handeln ausgehen, wobei der Ausgangspunkt zum einen die Unterrichtshandlung (vgl. Tharp & Gallimore, 1988), zum anderen die Kognitionen bezüglich des Unterrichts (Patry, Schwetz & Gastager, 2000; Hashweh, 2003) sein können. Der Wandel von Überzeugungen und Unterrichtshandeln verläuft jedoch insbesondere bei Novizenlehrpersonen nicht im Gleichschritt (Franke, Fennema & Carpenter, 1997; Sinatra & Kardash, 2004).

Einerseits nutzen Weiterbildungstrainings in der Zone der nächsten Entwicklung Unterrichtshandlungen als Basis von Veränderungen. Beispielsweise werden während der Sommerferien Lehrpersonen in geschütztem Rahmen neue Erfahrungen ermöglicht, um anschliessend die eigenen Überzeugungen zu reflektieren und

Modifikationen des Unterrichtshandelns zu entwickeln und vorzunehmen (Shifter & Simon, 1992; Fennema et al., 1996). Andererseits gilt das Aufarbeiten von eigenen oder fremden Lehrüberzeugungen als Voraussetzung für die Infragestellung und Änderung von Überzeugungen und die Weiterentwicklung der Praxis (Verloop, van Driel & Meijer, 2001; Haag & Mischo, 2003). Auch die Konfrontation mit Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern kann zur Modifikation von Unterricht beitragen (Zanting, Verloop & Vermunt, 2001; Watkins, 2004).

Die Auffassung der Interdependenz von Handeln und Kognition von Lehrpersonen ist für viele Weiterbildungsprojekte prägend: Mit der Methode von Wahl (2001) werden nach der Szene-Stop-Reaktion (s. o.) in Diskussionen und weiteren Übungssequenzen an der Veränderung von Theorie und Handeln der Lehrpersonen gearbeitet. Im *Content-Focused Coaching* arbeiten Mentorinnen und Mentoren in und mit der Klasse, damit Lehrpersonen eine neue Praxis erleben; und in vor- und nachbereitenden Gesprächen wird die Theorieverankerung der neuen Praxis diskutiert (West & Staub, 2003). Das deutsche SINUS-Modellprojekt (Prenzel, 2000) schlägt auf der Ebene der Schule massgeschneiderte und regional koordinierte fachspezifische Weiterbildungsmodule vor, in denen fokussierte und praxisbezogene Problembe-
reiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts thematisiert werden. Die Auswahl und Umsetzung der Module berücksichtigt schulspezifische Besonderheiten. Die beteiligten Schulen erhalten einerseits Handreichungen, Dokumentationen, Beratungen und interne Evaluationsinstrumente, andererseits sollen sie diese selbst weiterentwickeln und wiederum anderen Schulen zur Verfügung stellen.

8. Zusammenfassung

Den Überzeugungen als subjektive, handlungsbezogene kognitive Basis werden für die Arbeit von Lehrpersonen wichtige Funktionen zugeschrieben. Dennoch steht nicht abschliessend fest, wie Überzeugungen beschaffen sind. Dies spiegelt sich auch in der begrifflichen Unschärfe, kann doch einerseits eine klare Abgrenzung von Überzeugungen und Wissen kaum geleistet werden, andererseits wird gerade der Zusammenschluss von unterschiedlichen kognitiven Bereichen als zentrales Merkmal der professionellen Wissensbasis von Lehrpersonen angesehen. Die Vielzahl der verwendeten Termini in der Lehr-Lernforschung, mit denen unterschiedliche Aspekte von Überzeugungen bezeichnet werden, ergänzt das Bild eines komplexen Konstrukts.

Die begriffliche Unschärfe mündet in methodischen Schwierigkeiten, die jedoch auch mit der schwierigen Zugänglichkeit der Überzeugungen für die Forschung zusammenhängen. Die Unbewusstheit und Komplexität, die Vermischung von affektiven, handlungsbezogenen und kognitiven Komponenten sowie die Situiertheit und Fallbasiertheit von Überzeugungen stellen eine grosse Herausforderung für deren Erfassung dar. Zudem sind Überzeugungen verdichtet zu Metaphern, mentalen Modellen und Definitionen. Hinzu kommt, dass je situativer und fallbezogener Überzeugungen erhoben werden, desto kleiner die Stichprobe wird – nicht nur aus forschungsökonomischen Gründen, sondern auch, weil nur dann Situationen kontextuell so fokussiert erfasst werden können, dass die Vergleichbarkeit von Überzeugungen unterschiedlicher Personen möglich ist. Dies veranlasst die Entwicklung verschiedener Erhebungsmethoden und deren situative Anpassung, um einzelne Aspekte von Überzeugungen unterschiedlicher Reichweite erfassen zu können. Gleichwohl ist ungeklärt, ob damit tatsächlich unterschiedliche Konstrukte erhoben werden können sowie ob und wie diese sich überlappen oder zusammenhängen.

Obwohl die Forschung davon ausgeht, dass Überzeugungen, Wissen und Handlungen von Lehrpersonen eng zusammenhängen, sind die empirischen Forschungsergebnisse widersprüchlich. Der Einbezug des situationellen Kontextes für den Nachweis des Zusammenhangs von Überzeugungen und Handlungen ist bedeutend, zugleich sind diesem auch Grenzen gesetzt, da Situationen subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Empirische Forschung bezüglich des Zusammenhangs von Überzeugungen, Wissen und Handeln ist eine wichtige Grundlage für die Weiterbildungsforschung: Je mehr Wissen über Ursachen und Möglichkeiten des Wandels von Überzeugungen und Lehrerhandeln vorhanden ist, desto besser können Bedingungen gelingender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen formuliert werden. Diesbezüglich ist zu beachten, dass die Veränderung sowohl von Überzeugungen als auch von Unterrichtshandlungen affektive, kognitive und verhaltensbezogene Komponenten einbeziehen muss und ein lange andauernder Prozess ist.

9. Literatur

- Alisch, Lutz-Michael: *Zu einer kognitiven Theorie der Lehrerhandlung*. In: Hofer, Manfred (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München: Urban & Schwarzenberg, 1981, S. 78–108.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D. und Akert, Robin M.: Sozialpsychologie. München: Pearson, 2008.
- Audi, Robert: *Epistemology: A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*. New York: Routledge, 2010.
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas und Brindt, Stefan: *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit*. Weinheim: Juventa, 1996.
- Blömeke, Sigrid; Eichler, Dana und Müller, Christiane: *Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung*. In: *Unterrichtswissenschaft*. 31 (2), 2003, S. 103–121.
- Braun, Edith und Hannover, Bettina: *Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden*. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred und Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 277–291.
- Bromme, Rainer; Pieschl, Stephanie und Stahl, Elmar: *Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition*. In: *Metacognition and Learning*. 5 (1), 2010, S. 7–26.
- Calderhead, James: *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: Berliner, David C. und Calfee, Robert C. (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996, S. 709–725.
- Chen, Jason A. und Pajares, Frank: *Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science*. In: *Contemporary Educational Psychology*. 35 (1), 2010, S. 75–87.
- Dann, Hans-Dietrich; Diegritz, Theodor und Rosenbusch, Heinz S.: *Gruppenunterricht als Prozess interaktiven Handelns*. In: Dann, Hans-Dietrich; Diegritz, Theodor und Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek, 1999a, S. 1–22.
- Dann, Hans-Dietrich; Diegritz, Theodor und Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek, 1999b.
- Davidson, Donald: *Wissen, was man denkt*. In: Davidson, Donald (Hrsg.): *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*. Frankfurt: Suhrkamp, 2004, S. 40–78.
- Fennema, Elizabeth; Carpenter, Thomas P.; Franke, Megan L.; Levi, Linda; Jacobs, Victoria R. und Empson, Susan B.: *A Longitudinal Study of Learning in Mathematics Instruction*. In: *Journal for Research in Mathematics Education*. 27 (4), 1996, S. 403–434.
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1996.
- Franke, Megan L.; Fennema, Elizabeth und Carpenter, Thomas P.: *Teachers Creating Change: Examining Evolving Beliefs and Classroom Practice*. In: Fennema, Elizabeth und Scott Nelson, Barbara (Hrsg.): *Mathematics Teachers in Transition*. Mahwah: New Jersey, 1997, S. 255–282.
- Gastager, Angela: *Paradigmenvielfalt aus Sicht der Unterrichtenden*. Lengerich: Pabst, 2003.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg, und Scheele, Brigitte: *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke, 1988.
- Gruber, Hans: *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber, 1999.
- Haag, Ludwig und Mischo, Christoph: *Besser unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden subjektiven Theorien? Effekte einer Trainingsstudie zum Thema Gruppenunterricht*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 35 (1), 2003, S. 37–48.

- Haim, Orly; Strauss, Sidney und Ravid, Dorit: *Relations between EFL teachers' formal knowledge of grammar and their in-action mental models of children's minds and learning*. In: Teaching and Teacher Education. 20, 2004, S. 861–880.
- Haritos, Calliope: *Understanding teaching through the minds of teacher candidates: a curious blend of realism and idealism*. In: Teaching and Teacher Education. 20, 2004, S. 637–654.
- Hashweh, Maher Z.: *Teacher accomodative change*. In: Teaching and Teacher Education. 19, 2003, S. 421–434.
- Helsper, Werner: *Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung*. In: Breidenstein, Georg; Helsper, Werner und Kötters-König, Catrin (Hrsg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske und Budrich, 2002, S. 67–86.
- Hofer, Barbara K.: *Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching*. In: Journal of Educational Psychology Review. 13 (4), 2001, S. 353–383.
- Hofer, Manfred: *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 1986.
- Kelle, Helga: *Zur Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung für die Grundschullehrerbildung*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7 (1), 2004, S. 85–102.
- Kleckmann, Thilo: *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Unveröffentlichte Dissertation. Münster: Universität, 2008.
- Kluczniok, Katharina; Anders, Yvonne und Ebert, Susanne: *Fördereinstellungen von Erzieherinnen*. In: Frühe Bildung. 0 (1), 2011, S. 13–21.
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen und Neubrand, Johanna: *Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht*. In: Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried und Lehmann, Rainer (Hrsg.): *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (Bd. 2)*. Opladen: Leske und Budrich, 2000, S. 229–269.
- König, Johannes und Blömeke, Sigrid: *Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 12 (3), 2009, S. 499–527.
- Krauss, Stefan; Neubrand, Michael; Blum, Werner; Baumert, Jürgen; Brunner, Martin; Kunter, Mareike und Jordan, Alexander: *Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie*. In: Journal für Mathematikdidaktik (JMD). 29 (3/4), 2008, S. 223–258.
- Kuhn, Thomas S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.
- Lange, Kim; Kleckmann, Thilo; Tröbst, Steffen und Möller, Kornelia: *Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 15 (1), 2012, S. 55–75.
- Leuchter, Miriam: *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 2009.
- Leuchter, Miriam; Pauli, Christine; Reusser, Kurt und Klieme, Eckhard: *Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen*. In: Gläser-Zikuda, Michaela und Seifried, Jürgen (Hrsg.): *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster: Waxmann, 2008, S. 167–187.
- Leuchter, Miriam; Pauli, Christine; Reusser, Kurt und Lipowsky, Frank: *Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9 (4), 2006, S. 562–579.
- Martinez, Maria A.; Sauleda, Narcis und Huber, Güenter L.: *Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning*. In: Teaching and Teacher Education. 17, 2001, S. 965–977.
- Mena Marcos, Juan Jose und Tillema, Harm: *Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions*. In: Educational Research Review. 1 (2), 2006, S. 112–132.

- Merton, Robert K. und Kendall, Patricia L.: *Das fokussierte Interview*. In: Hopf, Christel und Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 171–203.
- Murphy, Kevin P. und Alexander, Joan: *The Role of Knowledge, Beliefs, and Interest in the Conceptual Change Process: A Synthesis and Meta-Analysis of the Research*. In: Stella Vosniadou (Hrsg.): *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, 2008, S. 583–616.
- Mutzeck, Wolfgang: *Ressourcen Erschliessende Beratung (REB) unter Verwendung Subjektiver Theorien*. In: Mutzeck, Wolfgang; Schlee, Jörg und Wahl, Diethelm (Hrsg.): *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim: Beltz, 2002, S. 22–38.
- Nuthall, Graham: *Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap*. In: *Harvard Educational Review*. 74 (3), 2004, S. 273–306.
- Ohlsson, Stellan: *Resubsumption: A Possible Mechanism for Conceptual Change and Belief Revision*. In: *Educational Psychologist*. 44 (1), 2009, S. 20–40.
- Opendakker, Marie-Christine und van Damme, Jan: *Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice*. In: *Teaching and Teacher Education*. 22, 2006, S. 1–21.
- Pajares, Frank M.: *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. In: *Review of Educational Research*. 62 (3), 1992, S. 307–332.
- Patry, Jean-Luc; Schwetz, Herbert und Gastager, Angela: *Wissen und Handeln. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Mathematikunterricht*. In: *Bildung und Erziehung*. 53 (3), 2000, S. 271–286.
- Philipp, Randy A.: *Mathematics teachers' beliefs and affect*. In: Lester, Frank K. (Hrsg.): *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte: NCTM / Information Age, 2007, S. 257–315.
- Prenzel, Manfred: *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern*. In: *Unterrichtswissenschaft*. 28 (2), 2000, S. 103–126.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine und Elmer, Anneliese: *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, Edwald; Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2011, S. 478–495.
- Saban, Ahmet; Kocbeker, Beyan N. und Saban, Aslihan: *Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis*. In: *Learning and Instruction*. 17 (2), 2007, S. 123–139.
- Scheele, Brigitte (Hrsg.): *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik*. Münster: Aschendorff, 1992.
- Shifter, Deborah und Simon, Martin A.: *Assessing Teachers' Development of a Constructivist View of Mathematics Learning*. In: *Teaching and Teacher Education*. 8 (2), 1992, S. 187–197.
- Schommer, Marlene; Crouse, Amy und Rhodes, Nancy: *Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so*. In: *Journal of Educational Psychology*. 84 (4), 1992, S. 435–443.
- Schön, Donald A.: *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- Sinatra, Gale M. und Kardash, CarolAnne M.: *Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion*. In: *Contemporary Educational Psychology*. 29, 2004, S. 483–489.
- Tharp, Roland G. und Gallimore, Ronald: *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: University Press, 1988.
- Thompson, Alba G.: *Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research*. In: Grouws, Douglas A. (Hrsg.): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992, S. 127–146.

- van Driel, Jan H.; Bulte, Astrid M. W. und Verloop, Nico: *The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and theory domain specific curricular beliefs*. In: Learning and Instruction. 17 (2), 2007, S. 156–171.
- Verloop, Nico; van Driel, Jan und Meijer, Paulien: *Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching*. In: International Journal of Educational Research. 35, 2001, S. 441–461.
- Wahl, Diethelm: *Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen*. In: Hofer, Manfred (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München: Urban & Schwarzenberg, 1981, S. 49–77.
- Wahl, Diethelm: *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.
- Wahl, Diethelm: *Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln*. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 19 (2), 2001, S. 157–174.
- Watkins, David: *Teachers as scholars of their students' conceptions of learning: A Hong Kong investigation*. In: British Journal of Educational Psychology. 74, 2004, S. 361–373.
- West, Lucy und Staub, Fritz C.: *Content-Focused Coaching. Transforming Mathematic Lessons*. Portsmouth: Heinemann, 2003.
- Woolfolk Hoy, Anita; Davis, Heather A. und Pape, Stephen J.: *Teacher Knowledge and Beliefs*. In: Alexander, Patricia A. und Winne, Philip H. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006, S. 715–738.
- Zanting, Anneke; Verloop, Nico und Vermunt, Jan D.: *Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs*. In: Teaching and Teacher Education. 17, 2001, S. 725–740.

«Rezepte schreiben ist leicht, aber ...»

Walter Rüger, Allgemeinarzt

Als ich vor gut zwanzig Jahren eine Allgemeinpraxis auf dem Lande übernahm, war ich erstaunt, dass mein Vorgänger – ein überaus engagierter und beschäftigter Landarzt – zwei Nachmittage pro Woche ausschliesslich für Gespräche reserviert hatte. Während wir als Studierende zwar medizinisch umfassend ausgebildet wurden, mangelte es im Studium – damals wie heute – an Gesprächs- und psychosozialer Kompetenzschulung.

Charakteristisch für das Arzt-Patientengespräch ist, dass es in der Regel unter Zeitdruck geführt wird. Aus Studien weiss man, dass der einleitende Bericht von Patientinnen und Patienten bereits nach durchschnittlich 15 Sekunden durch Fragen des Arztes unterbrochen wird, und dass mit der Dauer seines Zuhörens die Zufriedenheit der Patientinnen und Patienten steigt.

«Sich in die Hände eines Arztes zu begeben» ist eine Metapher, die schicksalsträchtig die Bedeutung der Interaktion zwischen Arzt und Patient ausdrückt. Der Patient erwartet vom Arzt, verstanden und ernst genommen zu werden. Darüber hinaus soll er ein «guter» Arzt sein. Er soll fachlich kompetent diagnostizieren und die bestmögliche Behandlung anbieten.

Deren Vermittlung muss in einer für den Patienten verständlichen Sprache und mit Empathie erfolgen. Dass man dem über die Jahre nicht immerzu gerecht wird, versteht sich von selbst und kann für beide Seiten schmerzhaft sein. «Ich fühle mich nicht verstanden», «Sie haben sich nicht für mich interessiert», «Sie haben damals keine Zeit gehabt» sind die am häufigsten geäusserten Klagen.

Das Setting eines Gesprächs ist geprägt von der Art der Konsultation und deren Inhalt – und wesentlich auch von der verfügbaren Zeit. In einer *Normalkonsultation* lässt sich das Gespräch z. B. bezogen auf eine Erkältung oder eine Verlaufskontrolle nach einem Unfall gezielt führen. Das *Beratungsgespräch* bei einer neu entdeckten Diabetes, einer Depression oder einem Drogenproblem eröffnet dagegen meist psychosoziale und familiäre Hintergründe, die genaues Hinhören und gezieltes Fra-

gen erfordern. Um das Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen zu können, braucht es Feingefühl und Erfahrung.

Zudem können Kriseninterventionen oder Notfälle aller Art die Regeln der üblichen Kommunikation sprengen, bis hin zur Aufgabe des Zeitplans.

Jedes Gespräch wird ebenso entscheidend durch das Nonverbale geprägt. Der Händedruck, der Blick in die Augen bei der Begrüssung, die gesamte physische Haltung des Arztes sollte den Patientinnen und Patienten signalisieren, dass der Arzt jetzt ausschliesslich für sie da ist, ohne Nестeleien, Arbeit am Computer oder den nervösen Blick auf die Uhr. Dennoch kann das Gespräch mit der einleitenden Abmachung eines Zeitlimits im Rahmen bleiben.

Die gesprächseröffnende Frage «Wie geht es Ihnen?» oder «Wo drückt der Schuh?» kann für eine Erstkonsultation gut sein. Wenn es jedoch nur darum geht, die ausstehenden Laborresultate oder den Bericht des Spezialisten zu besprechen, ist diese Einstiegsfrage nicht passend. Ein Gespräch braucht Vorbereitung und muss jederzeit situationsspezifisch und individuell geführt werden. Dann kann auch eine zunächst tastende Bemerkung wie «Ich habe den Eindruck, es geht Ihnen nicht gut» durchaus zum Wesentlichen führen.

Zuhören, Beobachten und das Stellen gezielter Fragen sind Grundlagen dafür, dem Anliegen des Patienten oder der Patientin näherzukommen und sein oder ihr «Denk-Modell» zu erfassen. Nur das Herstellen einer gemeinsamen Wirklichkeit kann zu einer Art Arbeitsbündnis führen. Damit ist ein gemeinsames Planen von Abklärung und Therapie möglich. Idealerweise ist eine möglichst partnerschaftliche Beziehung herzustellen, um dem Konzept eines «shared decision-making-process» näherzukommen.

Nur sind die Wege dazu individuell und situativ sehr verschieden. Einen jungen Patienten, der schniefend mit einer Erkältung dasitzt, kann man durchaus fragen: «Brauchen Sie ein Arzteugnis?», «Möchten Sie untersucht werden?», «Benötigen Sie Medikamente?». Braucht er nur Ersteres, so kann unser Gespräch – gezielt geführt – nach fünf Minuten zu Ende sein. Derselbe Patient ist schlecht damit bedient, wenn ich nicht merke, dass er zum x-ten Male krank ist. Ich erfahre vielleicht, dass er seine Lehre «scheisse» findet, er demnächst rausgeschmissen wird, dass er versucht, sich mit Drogen zu beruhigen, besonders seit seine Freundin ihn verlassen hat, dass er auch schon daran gedacht hat, mit dem Auto geradeaus zu fahren und überhaupt, auch sein Grossvater habe sich umgebracht.

Da ist Intuition eine gute Gabe, wenn man sie gerade hat. Habe ich mich am Anfang meiner Tätigkeit oft von ihr leiten lassen, meist auch verbunden mit Empa-

thie (bis zur eigenen Erschöpfung), so versuche ich heute vermehrt auch mit Konzepten zu arbeiten. Das sind Strategien, aber auch Algorithmen in der Befragung. Eine finale Zusammenfassung des Gesprächs und der Beschlüsse hilft mir, nichts zu übersehen.

Das wichtigste Element aber ist das Abfragen und das Bewusstwerden meiner eigenen Arbeitszufriedenheit nach dem Gespräch. Habe ich ein gutes Gefühl oder nicht? Haben wir eventuell aneinander vorbeigeredet? War ich in schlechter Verfassung? Habe ich Druck ausgeübt? War ich überfordert? Warum bleibt bei mir Angst zurück?

Das Gespräch darf dann nicht beendet werden, ohne die Möglichkeit eines «Second Looks» zu schaffen, d. h. nicht ohne einen weiteren Kontakt anzubieten, eventuell zu fordern. Ich mache dann zum Beispiel folgende Bemerkungen:

«Ist es das, was Sie fragen wollten?» «Ich habe das Gefühl, dass Sie nicht ganz zufrieden sind.» «Im Moment haben wir keine Erklärung für Ihren Zustand, wir sollten ihn weiter beobachten.» «Ich würde Sie gerne nochmals sehen, um hier weiterzumachen.» «Rufen Sie mich übermorgen zwischen 7.30 und 8 Uhr nochmals an. Ich bin persönlich am Telefon.» «Wären Sie bereit, Ihre Fragen für das nächste Mal aufzuschreiben oder mit Ihrer Partnerin vorbeizukommen?»

Eine Option offenzulassen, ist enorm wichtig, damit sich der Patient nicht verlassen fühlt und sich an etwas halten kann.

Auch der Arzt kann nach einem schwierigen Patientengespräch Ärger oder Leere empfinden. Vielleicht fühlt er sich vom Patienten manipuliert und fragt sich, ob er zu wenig Grenzen gesetzt hat. Ein Arzt darf Ärger fühlen, nur sollte er ihn nicht zeigen. Oft sind solche Emotionen auf eigene Unklarheiten im Gespräch zurückzuführen, z. B. darauf, nicht die nötige Distanz gewahrt und die Sachebene verlassen zu haben. Ärger ist somit oftmals Ausdruck der eigenen Unsicherheit, Überforderung oder des Gefühls, von der Akzeptanz des Patienten abhängig zu sein.

Die Führung von Patienten kann mittels Supervision verbessert werden, das heisst durch Fachleute, meist Kollegen, die Erfahrung mit derartigen Situationen haben. Die einfachste Form ist der sogenannte Qualitätszirkel. Hier kommen monatlich fünf bis acht Allgemeinärzte zusammen, um «Alltägliches aus dem Praxiserleben» miteinander zu besprechen (Peergroup). Eine institutionalisierte Form ist die «Balint-Gruppe», in der unter Führung eines Psychotherapeuten Problem-Patienten aus der Praxis vorgestellt und besprochen werden, um die Arzt-Patientenbeziehung zu verbessern. Hilfreich sind auch Supervisionen mittels Video-Aufzeichnungen der

Gesprächssituationen. Sie sind aufwendig und müssen mit den Patientinnen und Patienten rechtlich abgesprochen werden. Dann sind sie aber enorm aufschlussreich und können, auf das eigene Verhalten bezogen, ein schonungsloses Spiegelbild sein.

Seit zehn Jahren bestehen zudem an die medizinische Fakultät angegliederte berufsbegleitende zwei- bis dreijährige Lehrgänge in psychosozialer und psychosomatischer Medizin. Sie umfassen Gesprächsführung, Gegenübertragung, Arbeitsbündnis und theoretische Konzepte der biopsychosozialen Medizin.

Trotz jahrelanger Erfahrung ist das Gespräch in der Arztpraxis eine täglich neue Herausforderung und hängt entscheidend von der Befindlichkeit des Arztes ab. Die Vielfalt der Menschen, die individuellen Situationen, der schnelle Wechsel der Themen erfordern Intuition, Erfahrung, aber auch Konzepte.

«Rezepte schreiben ist leicht, aber im übrigen sich mit den Leuten verständigen, ist schwer», schrieb Franz Kafka in «Ein Landarzt».

«... damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.» – Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten

Nadine Tuor

1. Einleitung

«Also ich merke für mich, ich muss mich wirklich schon immer ein wenig an der Nase nehmen, damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.» Diese Aussage einer Primarlehrperson bezieht sich auf die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten im Unterricht. Sie stammt aus einem laufenden Forschungsprojekt, in dessen Rahmen Lehrpersonen zur Mündlichkeit in der Schule befragt wurden. Die Aussage ist insofern typisch, als sie zeigt, dass die Lehrperson die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten für nötig, aber für schwierig umzusetzen hält. Im vorliegenden Fall sucht die Lehrperson den Fehler bei sich.

Im Folgenden wird aus dem Projekt berichtet. Dessen Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten im Unterricht deutlich weniger gezielt gefördert werden als die schriftlichen. Angesichts der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für das soziale und berufliche Leben, gerade aber auch für die Schule selbst, ist die Asymmetrie problematisch. Die Ursachen sind aber nicht allein bei den Lehrpersonen zu suchen, sondern auch in den Herausforderungen, welche die mündliche Sprache mit sich bringt, im Bedarf an Instrumenten zur Förderung und Beurteilung des Mündlichen und in gesellschaftlichen Erwartungen.

Das hier vorgestellte Projekt nimmt dennoch die Lehrenden in den Fokus. Von Interesse sind ihre Überzeugungen, da diese den Unterricht massgeblich beeinflussen: Wie nehmen die Lehrpersonen die Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten wahr? Wo sehen sie Herausforderungen? Welchen Stellenwert

messen sie den mündlichen Sprachfähigkeiten im Unterricht bei? Zugleich stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Überzeugungen zur Unterrichtspraxis stehen.

Nachfolgend werden der theoretische Hintergrund (Kapitel 2 und 3) und das Untersuchungsdesign (Kapitel 4) beschrieben, in den Kapiteln 5 und 6 wird eine Auswahl bisheriger Ergebnisse präsentiert. Dabei liegt der Fokus auf Überzeugungen zur Förderung. Der Artikel endet mit einem Ausblick auf die Weiterarbeit (Kapitel 7).

2. Mündlichkeit in der Schule

2.1 Begriffsbestimmung

Zunächst soll dargelegt werden, was unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstanden wird. Da sich die vorgestellte Studie auf den Bereich des Unterrichts bezieht, wird bei der Definition auf die Grundkompetenzen der EDK¹ (EDK, 2011) zurückgegriffen. Gemäss diesen lassen sich die mündlichen Sprachfähigkeiten den Kompetenzbereichen «Hören» und «Sprechen» zuordnen, wobei letzterer unterteilt wird in «Zusammenhängendes Sprechen» und «Teilnahme an Gesprächen».

Unter «Hören» wird die Fähigkeit gefasst,

«Hörtex-te unterschiedlicher Art (z. B. Radiosendungen, Bahn-hofsansagen, Hörbücher, Anweisungen der Lehrperson, Erzählungen, Debatten) sinngemäss auf verschiedenen Ebenen – in einfachen Verstehens- sowie in Gesprächssituationen – verstehen zu können, das Gehörte als Ausdruck einer Kultur wahrzunehmen, damit sein Wissen zu erweitern sowie das Gehörte in der eigenen Vorstellung auszugestalten, über das Gehörte nachzudenken und sich mit anderen darüber austauschen zu können.» (EDK, 2011, 7)

Mit Hören ist somit eine rezeptive Fähigkeit gemeint, die in einer primär monologischen Kommunikationssituation stattfindet. Dies im Unterschied zum Zuhören im

1 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Gespräch, das eng mit der Produktion verknüpft und damit klar dialogisch ausgerichtet ist. Die «Teilnahme an Gesprächen» umfasst entsprechend,

«sprachlich angemessene, bestimmten sozialen Regeln folgende, angemessenen hörerorientierte Gesprächsbeiträge in unterschiedlichen dialogischen Situationen (z. B. Telefongespräch, Debatten) zu verfassen, als auch die Tätigkeit, Gesprächsbeiträge sinngemäss auf verschiedenen Ebenen zu verstehen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, eigene Redebeiträge zu präzisieren, bei Unverständnis nachzufragen und über Gespräche und das eigene und das fremde Gesprächsverhalten nachzudenken.» (EDK, 2011, 7)

Das «Zusammenhängende Sprechen» schliesslich meint,

«monologische mündliche Texte unterschiedlicher Art (Vorträge, Zusammenfassungen, Erzählungen usw.) zu produzieren, indem das Gesagte geplant, die Erwartungen der Zuhörenden antizipiert und deren Reaktionen (z. B. verbale Äusserungen, Gestik) aufgenommen werden, um die weitere Textproduktion anzupassen. Dies schliesst ein, das Sprechen im kulturellen und ästhetischen Kontext zu gestalten und über das Gesagte und über die eigene Redeweise und die Redeweise anderer nachdenken zu können.» (EDK, 2011, 7)

Die Grundkompetenzen sind als Richtlinien für «die Entwickler von Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten» (EDK, 2011, 2) gedacht. Sie sind allgemein gefasst und geben keine Antwort darauf, wie man individuelle Leistungen beurteilt bzw. wann eine Leistung als genügend angesehen werden kann. Sie müssen also zuerst operationalisiert werden, um für die Förderung und Beurteilung herangezogen werden zu können.

2.2 Die Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für den Unterricht

Die mündlichen Sprachfähigkeiten sind von zentraler Bedeutung für den Unterricht. Sie haben dabei eine Doppelfunktion: Sie sind sowohl Lernmedium als auch Lerngegenstand.

Ersteres, da ein Grossteil des Unterrichts mündlich abläuft und das Lernen somit in ganz unterschiedlichen Sprech- und Zuhörsituationen stattfindet: Die Ler-

nenden nehmen Informationen während eines mündlichen Inputs der Lehrperson auf, sie erarbeiten Lerninhalte in Gruppengesprächen, bilden sich eine Meinung zu einem kontroversen Thema in einer Klassendiskussion, erklären sich gegenseitig Sachverhalte, tragen Erkenntnisse vor der Klasse vor. Je nach Kommunikationssituation sind andere mündliche Sprachfähigkeiten erforderlich. Einen besonders grossen Platz nimmt dabei das Zuhören ein: Gemäss verschiedenen Untersuchungen hören Schülerinnen und Schüler 45–95 % der Unterrichtszeit zu (z. B. Imhof, 2003).

Damit wird deutlich, dass mündliche Sprachfähigkeiten nicht nur in sprachlichen Fächern wichtig sind: «Ein eingeschränkter Erwerb sprachlicher Kompetenzen führt eben nicht nur zu mangelndem Lern- bzw. Schulerfolg in sprachlichen Domänen, sondern schränkt die Teilhabe an fortschreitenden Lernprozessen in allen Domänen ein, insoweit ihre Vermittlung und Aneignung sprachlich konstituiert ist» (Quasthoff, 2009, 88). Quasthoff weist darauf hin, dass natürlich auch die schriftlichen Sprachfähigkeiten in allen Fächern zentral sind. Den mündlichen Sprachkompetenzen kommt jedoch ebenso in dieser Hinsicht eine Bedeutung zu, wird ihnen doch ein Einfluss auf den Schriftspracherwerb attestiert (z. B. Ohlhus, 2005). Schliesslich beeinflussen mündliche Sprachfähigkeiten den Lernerfolg über das Sozialklima: Hagen et al. (2007) stellen fest, dass mit der Förderung des Zuhörens und Erzählens ein verbessertes Sozialklima einhergeht.

Wer über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügt, hat also einen klaren Vorteil bezüglich schulischen Lernens. Welche mündlichen Teilkompetenzen dabei relevant sind, hängt vom jeweiligen Lehr-Lern-Konzept (vgl. Becker-Mrotzek, 2009) sowie von kulturellen Erwartungen (vgl. Lin in diesem Band) ab.

Auch für das soziale und berufliche Leben sind mündliche Sprachkompetenzen von entscheidender Bedeutung. Doch sie können nicht vorausgesetzt werden, sondern bedürfen der expliziten Förderung, sind also selbst Lerngegenstand.

Dies hängt damit zusammen, dass im Unterricht andere mündliche Sprachkompetenzen erforderlich sind als beispielsweise in der Familie (z. B. Becker-Mrotzek & Vogt, 2001). Isler und Künzli (2009) sprechen von einem bestimmten Habitus in der Schule, welcher den Denkweisen der bildungsnahen Mittelschicht entspreche. Jemandem einen Sachverhalt erklären, eine Geschichte erzählen, ein Bild beschreiben o. Ä. sind Aktivitäten, auf welche Kinder beim Schuleintritt je nach sozialem Umfeld unterschiedlich vorbereitet sind. Quasthoff (2009, 91f.) schreibt zu den ungleichen Voraussetzungen: «Der ausserschulische Erwerb von Diskursfähigkeiten wird in sehr unterschiedlichem Ausmass und auf sehr unterschiedliche Weise in der Familieninteraktion unterstützt [...]» Umso wichtiger ist es, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten, welche in der Schule bedeutsam sind, reflektiert gefördert wer-

den – auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (z. B. Lengyel, 2010). Mit Bezug auf Letztere hat Cummins die Unterscheidung zwischen BICS und CALP eingeführt (Cummins, 1979 zit. in Cummins, 2008): Die für die Alltagskommunikation erforderlichen Sprachfähigkeiten (*basic interpersonal communicative skills*) würden relativ schnell erworben, während der Erwerb der schulspezifischen Sprachkompetenzen (*cognitive academic language proficiency*) deutlich länger dauere.

Typischerweise wird die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten dem Fach Deutsch zugeschrieben (z. B. Vogt, 2004a), doch sind die Lehrpersonen aller Fächer in die Pflicht zu nehmen: «Das Sprechen als Unterrichtsziel und Unterrichtsmittel verlangt Kooperation zwischen den Lehrpersonen der anderen Fächer und des Faches Deutsch» (Ehlich, 2009, 11). Die von der EDK verabschiedeten Grundkompetenzen betreffen denn auch die «Schulsprache». In den Grundkompetenzen ist festgelegt, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres² verfügen sollten (EDK, 2011).

2.3 Der Stellenwert der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten

Die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten ist zwar vermehrt in den Fokus der Fachdidaktik geraten, nimmt gegenüber der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten aber noch immer einen kleineren Platz ein. Dies zeigt sich etwa darin, dass es weniger Material zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten gibt. Das wiederum ist vermutlich ein Grund dafür, «dass sich [in der heutigen Schulpraxis] die sprachlichen Aktivitäten in den Klassenzimmern zum grössten Teil auf das Schreiben beziehen und dass mündliche Aktivitäten selten durchdacht und lernorientiert erfolgen» (Eriksson & de Pietro, 2011, 162).

Für das Ungleichgewicht gibt es verschiedene Erklärungen: Zum einen scheinen schriftliche Sprachfähigkeiten stärker als Lerngegenstand wahrgenommen zu werden, da die schriftliche Textproduktion schwieriger wirkt als das Sprechen, das sich leichter und automatisierter präsentiert (Fiehler, 2009). Fiehler (2009) vermutet ferner, dass unser Sprachbewusstsein durch die geschriebene Sprache geprägt sei,

2 In die Zählung sind die beiden Kindergartenjahre integriert. Das Ende des 8. Schuljahres entspricht damit dem Ende der Primarschule, das Ende des 11. Schuljahres dem Ende der obligatorischen Schulzeit.

weil wir über diese reflektieren und so zu Wissen über die Sprache gelangen. Zum anderen stellen sich bei der Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten grössere Herausforderungen als im Bereich der Schriftlichkeit: Beispielsweise kann Geschriebenes aufgrund seiner Dauerhaftigkeit besser bewertet werden als Gesprochenes, das flüchtig ist (ebd.; vgl. ferner Becker-Mrotzek & Vogt, 2001). Im Mündlichen ist zudem weniger klar, an welcher Norm die Leistungen gemessen werden sollen. Bei der Gesprächskompetenz kommt als Erschwernis hinzu, dass die Leistungen interaktiv, also als Produkt aller am Gespräch Beteiligten erbracht werden (z. B. Vogt, 2004b).

3. Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit

Die Überzeugungen der Lehrpersonen sind deshalb von Interesse, weil sie das Handeln der Lehrenden massgeblich beeinflussen können: «Neben lerntheoretischen Überzeugungen haben sich auch Überzeugungen über das Wesen von Fächern, den Einsatz von Unterrichtstechnologien, schülerbezogene Überzeugungen (Fähigkeit, Geschlecht) und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften in verschiedenen Untersuchungen als relevant für das Lehrerhandeln und die Lehrer-Schüler-Interaktion erwiesen» (Reusser et al. 2011, 488). Unterschieden werden handlungsferne und handlungsnahе Überzeugungen, wobei letztere die Handlung unmittelbar beeinflussen, während erstere indirekt – über Reflexionsprozesse – auf die Handlung einwirken können (vgl. Leuchter in diesem Band). Dass sich Überzeugungen nicht zwingend im Handeln zeigen (vgl. ebd.), lässt verschiedene Erklärungen zu. Dann (1994) weist darauf hin, dass aus Handeln unter Druck eine Diskrepanz zwischen Handlungen und Überzeugungen resultieren kann. Eine andere Erklärung liefern Helmke et al. (2012), die feststellen, dass Lehrpersonen ihren Redanteil tiefer einschätzten, als er tatsächlich ist. Die Forschenden erklären dies damit, dass es den Lehrenden während des Unterrichts unmöglich sei, ständig eine Meta-Perspektive einzunehmen und ihr eigenes Tun zu reflektieren.

Im vorliegenden Artikel wird ein breiter Begriff von Überzeugungen verwendet, d. h. es werden auch Wissen, Meinungen, Einstellungen, Vorstellungen und Orientierungen darunter gefasst (vgl. Leuchter in diesem Band). Reusser et al. (2011, 478) definieren berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen folgendermassen: «[...] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutio-

nellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.»

Im Zentrum des hier vorgestellten Forschungsprojekts stehen folgende Fragen: Erstens interessiert, was die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen bzw. welche mündlichen Teilkompetenzen für sie im Vordergrund sind. In Kapitel 2.1 wurde die Definition mündlicher Sprachkompetenzen gemäss EDK (2011) angeführt. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Lehrpersonen bei ihrer Definition mündlicher Sprachfähigkeiten unterschiedliche Teilkompetenzen nennen und sie individuell gewichten. Ein Schwerpunkt bildet dann die Frage, welche Überzeugungen die Lehrenden bezüglich Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten vertreten: Wie empfinden sie die Herausforderungen, welche sich im Zusammenhang mit der gesprochenen Sprache ergeben? Welche Merkmale machen ihrer Meinung nach eine gute Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten aus? Wie wichtig erscheint ihnen die Förderung? Ebenfalls wird erhoben, wie die Lehrpersonen ihre eigenen und die mündlichen Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einschätzen. Da die Überzeugungen nicht zwingend handlungsleitend sind bzw. nicht unbedingt der Realität entsprechen, werden sie schliesslich mit der Unterrichtspraxis verglichen.

4. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragen wurde ein sequenzielles «mixed methods»-Design gewählt: Einer quantitativen Fragebogenerhebung folgte eine qualitative Untersuchung, welche die Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung konkretisieren und besser verständlich machen soll (vgl. zu «mixed methods» z. B. Bergman, 2008).

Mittels eines Online-Fragebogens wurden erste Anhaltspunkte zu den allgemeinen Überzeugungen von Lehrpersonen gewonnen. Die Umfrage war deshalb inhaltlich breit angelegt und enthielt Fragen zur Bedeutung der mündlichen Sprachfähigkeiten, zu ihrer Förderung, Beurteilung und Benotung sowie zur Selbst- und Fremdeinschätzung. Der Fragebogen richtete sich an Kindergarten-, Primar- und Oberstufenlehrkräfte, welche in der Deutschschweiz tätig sind. Er wurde im Herbst 2010 an 504 Lehrpersonen gesandt, 197 füllten ihn vollständig aus.

Um die Fragebogenaussagen zu vertiefen und die Überzeugungen mit der Unterrichtspraxis exemplarisch vergleichen zu können, wurden zehn Lehrpersonen,

welche an der Online-Umfrage teilgenommen hatten, während eines Unterrichtsmorgens besucht und anschliessend interviewt. Zur besseren Vergleichbarkeit der besuchten Lehrpersonen beschränkte sich diese Erhebung auf die Primarstufe. Sie fand in den Jahren 2011 und 2012 statt.

Beim Unterrichtsbesuch wurden die Lektionen auf Video aufgezeichnet und das Geschehen protokolliert. Gefilmt wurde mit zwei Kameras, wobei die eine Kamera auf die Lehrperson und die andere auf die Klasse gerichtet war. Da die mündliche Kommunikation im Zentrum stand, wurde die Lehrperson mit einem Funkmikrofon ausgestattet, damit auch leise Gespräche zwischen ihr und einzelnen Lernenden aufgezeichnet werden konnten. Weil es um möglichst typischen Unterricht gehen sollte, war die einzige Vorgabe für den Unterrichtsmorgen, dass zwei Deutschlektionen stattfanden. Unmittelbar nach den Lektionen – damit die Lehrperson diese noch gut in Erinnerung hatte – wurden der Lehrkraft ein paar Fragen dazu gestellt. Ein paar Tage später fand ein längeres Interview statt, in welchem der Lehrperson Video-Ausschnitte aus ihrem Unterricht abgespielt wurden, die sie kommentieren sollte (vgl. Wahl, 1991: «stimulated recall»). Dabei ging es insbesondere darum, welche Absichten die Lehrperson in einer konkreten Unterrichtssituation verfolgte bzw. wie sie eine bestimmte Kommunikationssituation wahrnahm. Auf diese Weise sollten situationsbezogene, handlungsnahе Überzeugungen rekonstruiert werden. Zudem wurden ausgewählte Fragebogenergebnisse präsentiert und weiterführende Fragen dazu gestellt, etwa: «Viele Lehrpersonen haben angegeben, die mündlichen Sprachfähigkeiten im Fach Mensch und Umwelt gezielt zu fördern. Wie sieht diese Förderung in Ihrem Unterricht konkret aus?»

Zur Auswertung der Fragebogen-Daten wurden Korrelations- und Faktorenanalysen sowie Mittelwert-Vergleiche (t-Tests und einfaktorielle Varianzanalysen) durchgeführt. Sie gaben Aufschluss über Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen sowie über die Signifikanz von Gruppenunterschieden (Gruppenbildung u. a. nach Schulstufe, Unterrichtsfächern und Berufserfahrung). Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels lief die Auswertung der Interview-Aussagen. Letztere wurden dabei einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring unterzogen (Mayring, 2010), wobei diese mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2007) kombiniert wurde. Erste Ergebnisse werden in Kapitel 6 angeführt. Ausstehend war ebenfalls die Auswertung der Videodaten: Dabei sollten zentrale Überzeugungen, die sich anhand der Interviews rekonstruieren liessen, mit den videografierten Unterrichtslektionen exemplarisch verglichen werden.

5. Fragebogen-Ergebnisse: Überzeugungen zur Förderung

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus der Online-Umfrage dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten liegt.

Wie in Kapitel 4 erwähnt, haben 197 Lehrpersonen den Fragebogen komplett ausgefüllt. 71 % der Teilnehmenden waren weiblich, 29 % männlich. 14 % unterrichteten im Kindergarten, 4 % auf der Basis- oder Grundstufe³, 55 % auf der Primarstufe und 27 % auf der Oberstufe.

Die Lehrpersonen gaben für jedes ihrer Unterrichtsfächer an, ob sie der folgenden Aussage zustimmen: «Ich fördere die mündlichen Sprachfähigkeiten *gezielt* (d. h. [ein] Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten) im Fach ...». Die Vermutung war, dass die Lehrpersonen nur bezüglich Sprachfächern bejahen, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern (vgl. Kapitel 2.2). Dies wurde durch die Antworten widerlegt, wie den Abbildungen 1 und 2 zu entnehmen ist.

3 Die Basis- bzw. Grundstufe wurde versuchsweise an verschiedenen Schulen in mehreren Deutschschweizer Kantonen eingeführt. Basisstufe: Kindergarten sowie 1. und 2. Klasse der Primarschule; Grundstufe: Kindergarten und 1. Klasse der Primarschule.

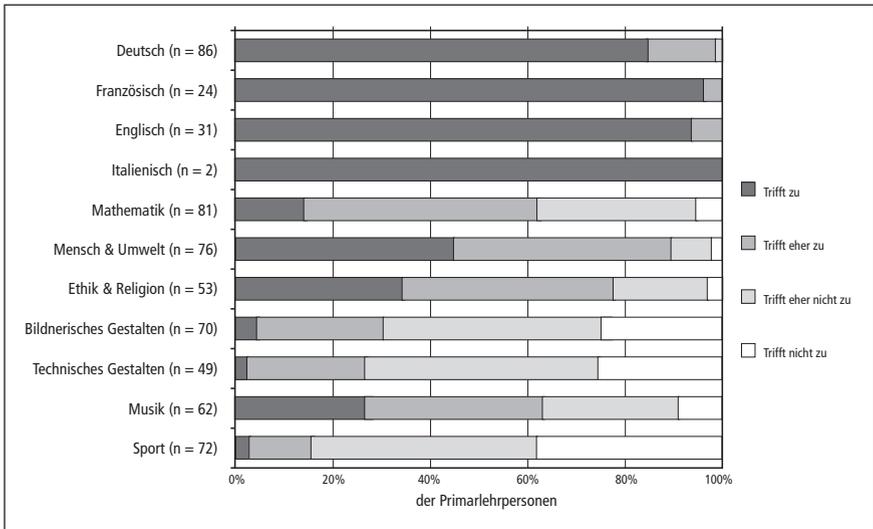


Abbildung 1: «Ich fördere die mündlichen Sprachfähigkeiten *gezielt* (d. h. [ein] Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten) im Fach ...» – Antworten der Primarlehrpersonen

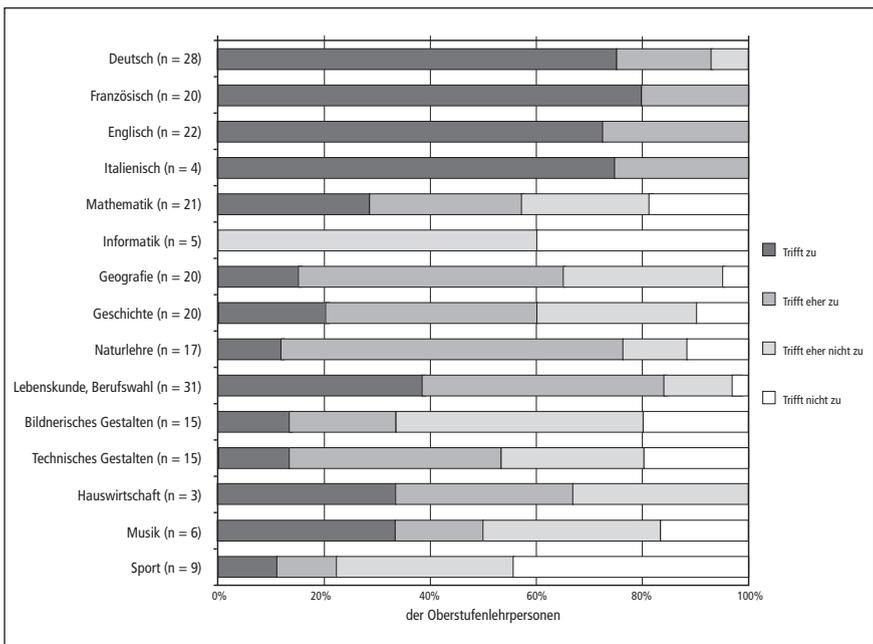


Abbildung 2: «Ich fördere die mündlichen Sprachfähigkeiten *gezielt* (d. h. [ein] Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten) im Fach ...» – Antworten der Oberstufenlehrpersonen

Wie angenommen werden die mündlichen Sprachfähigkeiten laut Lehrpersonen in den Sprachfächern zwar eindeutiger gezielt gefördert als in den anderen Fächern. Dennoch findet gemäss den Aussagen auch in Letzteren eine gezielte Förderung statt. Dies betrifft insbesondere die Fächer Mensch und Umwelt, Ethik und Religion, Musik (Primarstufe) bzw. Geschichte, Geografie, Naturlehre und Lebenskunde/Berufswahl (Oberstufe).

Die Kindergarten-, Basisstufen- und Grundstufenlehrpersonen, die Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache sowie die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wurden auf ihren gesamten Unterricht bezogen gefragt, ob sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt fördern. Abbildung 3 zeigt, dass die meisten dem beipflichten.

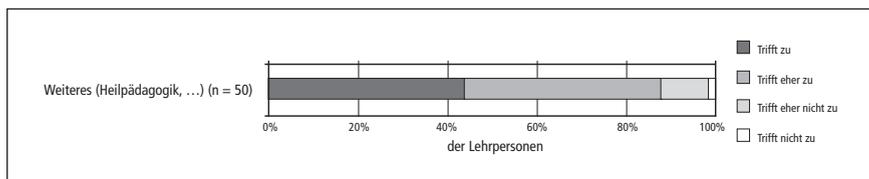


Abbildung 3: «Ich fördere die mündlichen Sprachfähigkeiten *gezielt* (d. h. [ein] Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten) in meinem Unterricht.» – Antworten der Kindergarten-, Basis-/Grundstufen-, DaZ- und Heilpädagogik-Lehrpersonen

Gemäss den Fragebogen-Antworten werden die mündlichen Sprachfähigkeiten also in verschiedenen Fächern gezielt gefördert. Die Frage, wie die Förderung konkret aussieht, wurde den Lehrpersonen im Interview gestellt. Dieses bot die Möglichkeit, die Teilnehmenden die Antwort frei formulieren zu lassen (vgl. Kapitel 6). Wie sich die Art und Weise, wie die Lehrpersonen ihren Unterricht wahrnehmen und beschreiben zur beobachteten Unterrichtspraxis verhält, wird durch Beizug der Videos untersucht.

Der Fragebogen gab weiter Aufschluss darüber, wie die Lehrpersonen ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten sowie ihre didaktische Kompetenz hinsichtlich der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzen. Vermutet wurde, dass diese Selbsteinschätzungen mit den Aussagen zur gezielten Förderung korrelieren.

Was die eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten betrifft, so schätzt der Grossteil der Lehrpersonen diese als gut ein, wie Tabelle 1 zu entnehmen ist:

Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen?

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	n
Ich verfüge über eine gepflegte Aussprache.	69.3	30.3	0.5	0	218
Mit meinem mündlichen Ausdruck (Wortwahl, Satzbau, ...) bin ich zufrieden.	59.6	38.5	1.8	0	218
Ich bin eine gute ZuhörerIn / ein guter Zuhörer.	72.8	24.9	2.3	0	217
Ich fühle mich sehr sicher im mündlichen Gebrauch von Hochdeutsch.	50.3	42.6	5.6	1.5	195

Angaben in %

Tabelle 1: Einschätzung der Lehrpersonen ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten betreffend

In Bezug auf ihre didaktische Kompetenz sollten die Primar- und Oberstufenlehrpersonen mit Sprachfächern angeben, ob sie den in Tabelle 2 aufgeführten Aussagen zustimmen.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	n
Ich weiss bei den meisten Grobzielen des Lehrplans im Bereich mündlicher Sprachfähigkeiten, was damit gemeint ist.	50.8	46.8	2.4	0	124
Wie ich auf die Grobziele hin arbeiten kann, ist mir mehrheitlich klar.	29.8	66.1	4.0	0	124
Ich weiss, wo ich gute Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Sprechens finde.	25.2	44.7	25.2	4.9	123
Ich weiss, wo ich gute Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Zuhörens finde.	12.9	42.7	37.9	6.5	124
<i>Um meine Schülerinnen und Schüler optimal in den mündlichen Sprachfähigkeiten zu fördern, ...</i>					
müsste ich über mehr theoretisches Wissen verfügen (z. B. über die Entwicklung der Zuhörfähigkeit).	16.0	44.8	31.2	8.0	125
wäre ich froh um mehr Material zur Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten.	35.2	44.0	20.0	0.8	125
wäre ich froh um mehr Material zur Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten.	37.1	41.9	18.5	2.4	124
sind die strukturellen Rahmenbedingungen nicht ideal (z. B. Klassengrösse, zur Verfügung stehende Unterrichtszeit).	31.2	31.2	23.2	14.4	125

Angaben in %

Tabelle 2: Einschätzung der Lehrpersonen ihre didaktische Kompetenz betreffend

Die Grobziele im Bereich der mündlichen Sprachfähigkeiten scheinen den meisten klar zu sein: 50.8 % bejahen dies, 46.8 % stimmen eher zu. Etwas zurückhaltender antworten die Lehrpersonen, wenn es um das Verfolgen dieser Ziele geht: Knapp einem Drittel ist demnach klar, wie auf die Grobziele hingearbeitet werden kann, zwei Drittel stimmen der Aussage eher zu. Dem entspricht, dass ein Grossteil der Befragten einen Bedarf an theoretischem Wissen, Material sowie veränderten Rahmenbedingungen sieht, um die Lernenden optimal fördern zu können. Was den Materialbedarf betrifft, so scheint dieser bezüglich des Zuhörens etwas grösser zu sein als bezüglich des Sprechens.

Ob die Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt fördern, scheint jedoch entgegen der These nur marginal mit der Einschätzung der eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten respektive der eigenen didaktischen Kompetenz zusammenzuhängen: Es zeigen sich nur vereinzelt statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den entsprechenden Antworten der Lehrpersonen, wobei die Korrelationen eher schwach sind (Korrelationskoeffizient $r < .4$). Eine Erklärung hierfür ist, dass die Lehrpersonen die Frage zur Förderung nach sozialer Erwünschtheit beantwortet haben und die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im tatsächlichen Unterricht anders aussieht (von Letzterem ist ohnehin auszugehen, vgl. Kapitel 3). Eine andere Interpretation ist, dass die Lehrpersonen bei der Frage zur Förderung angegeben haben, ob die mündlichen Sprachfähigkeiten in irgendeiner Form gefördert werden. Entsprechend hätten sie die Frage auch bejaht, wenn sie gar nicht explizit fördern, sondern sich am Redeanteil der Schülerinnen und Schüler in einem Fach orientierten. Durch die Interviews wird diese Annahme bestärkt (vgl. Kapitel 6). Die eigene Kompetenz würde in diesem Fall keine Rolle spielen und es wäre nicht erstaunlich, dass die Variablen statistisch nicht signifikant miteinander korrelieren.

Zur Einschätzung der Lernenden gaben die Lehrpersonen an, wie viele ihrer Schülerinnen und Schüler ...

- keine Scheu haben, sich während des Unterrichts zu melden.
- keine Scheu haben, vor den anderen eine Präsentation zu halten.
- im Unterricht den anderen aufmerksam zuhören können.
- beim Sprechen im Unterricht die Lehrperson anschauen.
- beim Sprechen im Unterricht die anderen Schülerinnen und Schüler anschauen.
- in Gesprächen im Unterricht auf andere Schülerinnen und Schüler eingehen.
- sich mündlich ihrem Alter entsprechend klar und verständlich ausdrücken können.

Die Antwortskala bestand aus den vier Stufen «bis ca. ¼ der Schülerinnen und Schüler», «ca. ½ der Schülerinnen und Schüler», «ca. ¾ der Schülerinnen und Schüler», «(fast) alle Schülerinnen und Schüler».

In Abbildung 4 sind die Antworten zusammengefasst.

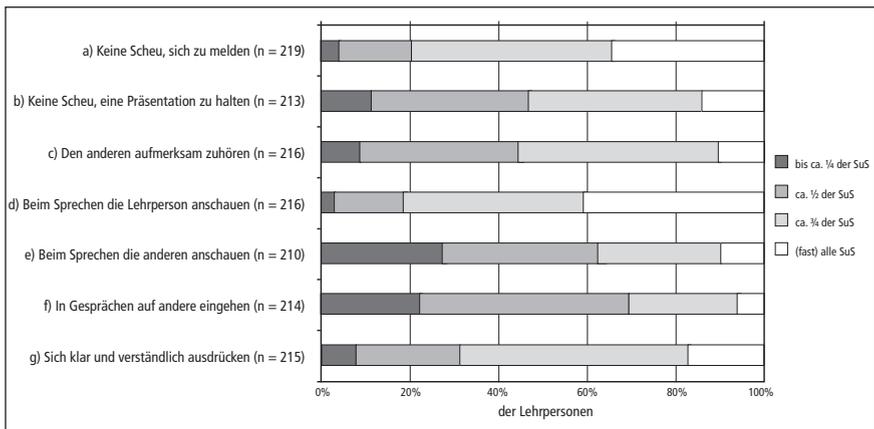


Abbildung 4: Wie viele Schüler/-innen gemäss Einschätzung der Lehrpersonen über die aufgeführten mündlichen Sprachfähigkeiten verfügen

Stärkster Förderbedarf ist in Bezug auf das Gespräch mit Mitschülerinnen und Mitschülern auszumachen: den anderen aufmerksam zuhören, sie beim Sprechen anschauen und auf sie eingehen (Variablen c, e und f). So sind beispielsweise 22.4 % der Lehrpersonen der Meinung, dass höchstens ein Viertel ihrer Schülerinnen und Schüler in Gesprächen auf andere eingehen können, 48.6 % sind der Meinung, dass ca. die Hälfte der Lernenden über diese Fähigkeit verfügt. Wie der Befund, dass insbesondere Förderbedarf bezüglich Gesprächskompetenz festzustellen ist, zu den Lernzielen und Fördermassnahmen der Lehrpersonen im Bereich des Mündlichen steht und wie die Unterrichtspraxis aussieht, wird in der qualitativen Analyse untersucht.

Die Frage stellt sich, ob sich die Lehrpersonen der verschiedenen Stufen hinsichtlich ihrer Einschätzung der Schülerinnen und Schüler signifikant unterscheiden. Zunächst wird eine Faktorenanalyse mit den Variablen der Fremdeinschätzung durchgeführt. Diese lassen sich zu folgenden Gruppen zusammenfassen:

- Einschätzung bezüglich Mut, vor den anderen zu sprechen (Variablen a und b)
- Einschätzung der Gesprächskompetenz im Unterricht (Variablen c-f)
- Einschätzung des mündlichen Ausdrucks (Variable g)

Anschließend wird für jede dieser Gruppen berechnet, wie die Lehrpersonen einer Stufe im Mittel antworten. Die Mittelwerte der einzelnen Stufen werden dann mit den Mittelwerten jeder anderen Stufe verglichen. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse dargestellt.⁴

Zunächst sind die Befunde hinsichtlich Einschätzung des Muts, vor den anderen zu sprechen, aufgeführt. Die Primarlehrpersonen beispielsweise haben einen Mittelwert von 2.96, dies bedeutet, dass sie im Durchschnitt ca. drei Vierteln ihrer Kinder den betreffenden Mut attestieren. Die Mittelwertvergleiche zwischen den einzelnen Stufen mittels einfaktorieller Varianzanalyse ergeben, dass sich die Primarlehrpersonen von den Kindergartenlehrpersonen signifikant unterscheiden, von den Oberstufenlehrpersonen sogar höchst signifikant. Der Mittelwert der Primarlehrpersonen liegt jeweils höher. Hieraus kann die Hypothese abgeleitet werden, dass Hemmungen beim Sprechen vor den anderen in der Primarschule im Vergleich zum Kindergarten zurückgehen, auf der Oberstufe aber wieder zunehmen. Dass sich die Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe nicht signifikant von anderen unterscheiden, lässt sich damit erklären, dass die Stichprobe sehr klein ist ($n = 8$).

Hinsichtlich Einschätzung der Gesprächskompetenz im Unterricht und dem mündlichen Ausdruck gibt es keine signifikanten Mittelwert-Unterschiede zwischen den Stufen. Dies lässt vermuten, dass die Lehrpersonen einen an ihre Stufe angepassten Bewertungsmaßstab haben. Bei der Einschätzung des Ausdrucks war die Altersadäquatheit bereits in der Frage erwähnt.

Die Primar- und Oberstufenlehrpersonen sollten ferner angeben, ob sie die mündlichen oder die schriftlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler höher einschätzen. Die Mehrheit der Lehrpersonen ist der Meinung, dass die Lernenden (eher) über bessere mündliche Sprachfähigkeiten verfügen (vgl. Tabelle 4a). Vergleicht man die Mittelwerte der Primar- und der Oberstufenlehrpersonen, so zeigt sich, dass die Primarstufenlehrpersonen signifikant häufiger der Meinung sind, dass deutschsprachige Schülerinnen und Schüler ihrer Stufe eine gehörte Information tendenziell besser verstehen als eine gelesene; betreffend Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache ist der Unterschied sogar hoch signifikant (vgl. Tabelle 4b). Dies

4 Farblich hinterlegt sind die Felder, welche doppelt vorkommen bzw. bei welchen kein Mittelwertvergleich vorgenommen werden kann, da es sich um die gleiche Stufe handelt.

Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen?

Antwortskala von (1) »bis ca. ¼«, (2) »ca. ½«, (3) »ca. ¾« bis (4) »(fast) alle«

Mut, vor den anderen zu sprechen: Anzahl der Schüler/-innen, die keine Scheu haben, sich im Unterricht zu melden bzw. eine Präsentation zu halten.

Scheffé-Prozedur ^a	Kindergarten (MW ^b = 2.59, SD ^c = .61, n = 28)	Grund-/Basisstufe (MW = 3.06, SD = .56, n = 8)	Primarstufe (MW = 2.96, SD = .65, n = 122)	Oberstufe (MW = 2.58, SD = .79, n = 58)
Kindergarten				
Grund-/Basisstufe	n. s.			
Primarstufe	*	n. s.		
Oberstufe	n. s.	n. s.	***	

Gesprächskompetenz im Unterricht: Anzahl der Schüler/-innen, die den anderen aufmerksam zuhören können, beim Sprechen die Lehrperson und die anderen anschauen, in Gesprächen auf andere eingehen.

Scheffé-Prozedur	Kindergarten (MW = 2.24, SD = .53, n = 28)	Grund-/Basisstufe (MW = 2.75, SD = .53, n = 8)	Primarstufe (MW = 2.53, SD = .59, n = 121)	Oberstufe (MW = 2.56, SD = .60, n = 57)
Kindergarten				
Grund-/Basisstufe	n. s.			
Primarstufe	n. s.	n. s.		
Oberstufe	n. s.	n. s.	n. s.	

Mündlicher Ausdruck: Anzahl der Schüler/-innen, die sich dem Alter entsprechend klar und verständlich ausdrücken können.

Scheffé-Prozedur	Kindergarten (MW = 2.50, SD = .79, n = 28)	Grund-/Basisstufe (MW = 2.50, SD = .76, n = 8)	Primarstufe (MW = 2.76, SD = .77, n = 120)	Oberstufe (MW = 2.84, SD = .89, n = 56)
Kindergarten				
Grund-/Basisstufe	n. s.			
Primarstufe	n. s.	n. s.		
Oberstufe	n. s.	n. s.	n. s.	

^a * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchst signifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

^b = Mittelwert, ^c = Standardabweichung

Tabelle 3: Einschätzung der mündlichen Sprachfähigkeiten der Schüler/-innen durch die Lehrpersonen – Vergleich der Mittelwerte der verschiedenen Stufen (einfaktorielle Varianzanalyse mit Post-hoc-Test: Scheffé-Prozedur)

deckt sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, wonach Primarschülerinnen und -schüler höhere Leistungen im Hör- als im Leseverstehen erbringen, wobei die Differenz mit zunehmender Lesekompetenz abnimmt (z. B. Behrens et al. 2009). Bezüglich Einschätzung des mündlichen Ausdrucks unterscheiden sich die Primar- und die Oberstufenlehrpersonen nicht signifikant.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	n
Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe können sich besser mündlich als schriftlich ausdrücken.	35.1	46.8	17.0	1.2	171
Deutschsprachige Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe verstehen eine Information besser, wenn sie diese hören, als wenn sie sie lesen.	17.4	52.1	24.6	6.0	167
Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, verstehen eine Information besser, wenn sie diese hören, als wenn sie diese lesen.	25.9	41.5	22.4	10.2	147

Angaben in %

Tabelle 4a: Einschätzung der mündlichen vs. der schriftlichen Sprachfähigkeiten der Schüler/-innen durch die Primar- und Oberstufenlehrpersonen

		MW ^a	SD ^b	n	t-Test ^c
Antwortskala von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu					
Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe können sich besser mündlich als schriftlich ausdrücken.	Primarstufe	3.17	.76	115	n. s.
	Oberstufe	3.13	.69	56	
Deutschsprachige Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe verstehen eine gehörte Information besser als eine gelesene.	Primarstufe	2.92	.73	111	*
	Oberstufe	2.59	.87	56	
Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe mit DaZ verstehen eine gehörte Information besser als eine gelesene.	Primarstufe	2.96	.89	104	**
	Oberstufe	2.51	.96	43	

^a = Mittelwert, ^b = Standardabweichung

^c * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchst signifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 4b: Einschätzung der mündlichen vs. der schriftlichen Sprachfähigkeiten der Schüler/-innen – Mittelwert-Vergleich (t-Test) zwischen Primar- und Oberstufenlehrpersonen

Aus der Einschätzung der mündlichen gegenüber den schriftlichen Sprachfähigkeiten ist zu schliessen, dass die Lehrpersonen tendenziell einen höheren Förderbedarf bezüglich der schriftlichen Sprachfähigkeiten sehen als hinsichtlich der münd-

lichen. Dies könnte ein Grund für das – vermutete – Ungleichgewicht zwischen der Förderung schriftlicher und der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten sein.

Abschliessend soll angeführt werden, welche Bedeutung die Lehrpersonen den mündlichen Sprachfähigkeiten in verschiedenen Bereichen zuschreiben. Die Lehrpersonen sollten angeben, ob ihrer Meinung nach für die in Tabelle 5 aufgeführten Aspekte gute mündliche oder gute schriftliche Sprachfähigkeiten wichtiger sind.

	1 mündlich	2	3	4	5 schriftlich	n
Schullaufbahn	4.3	10.4	47.4	31.8	6.2	211
Stellensuche	5.7	27.3	39.2	21.1	6.7	209
Pflege sozialer Kontakte (Familie, Freunde)	83.5	15.1	1.4	0	0	212
Teilhabe am kulturellen Leben (Theater, Kino, Konzerte)	55.2	30.2	13.7	0.9	0	212
Erledigung amtlicher Geschäfte (z. B. bei der Bank, Post, Steuerbehörde)	3.3	8.5	20.3	31.6	36.3	212

Angaben in %

1 = gute mündliche Sprachfähigkeiten sind klar wichtiger, 5 = gute schriftliche Sprachfähigkeiten sind klar wichtiger

Tabelle 5: Bedeutung der mündlichen und der schriftlichen Sprachfähigkeiten

Gute mündliche Sprachfähigkeiten werden insbesondere bezüglich sozialer Kontaktpflege und Teilhabe am kulturellen Leben als bedeutsamer eingestuft. Hinsichtlich Schullaufbahn hält knapp die Hälfte der Lehrpersonen die mündlichen und die schriftlichen Sprachfähigkeiten für gleichwertig, 38 % sind jedoch der Meinung, dass Letztere wichtiger sind. Die mündlichen Sprachfähigkeiten werden insgesamt also als bedeutsam angesehen, hinsichtlich Schullaufbahn ist aber eine Tendenz zur stärkeren Gewichtung des Schriftlichen erkennbar. Worin Gründe hierfür liegen, wird in der qualitativen Studie untersucht.

Zusammenfassend ergibt sich aus den Fragebogen-Antworten zur Förderung folgendes Bild: Die Lehrpersonen geben an, die mündlichen Sprachfähigkeiten in verschiedenen Fächern gezielt zu fördern, wobei allerdings offen bleibt, ob sie wirklich nur die gezielte oder auch die beiläufige Förderung vor Augen haben. Aufgrund der Antworten zur Einschätzung der Schülerinnen und Schüler ist zu schliessen, dass

Förderbedarf insbesondere betreffend Gesprächskompetenz auszumachen ist. Ob die Lehrpersonen dem durch ihre Unterrichtspraxis nachkommen, ist Gegenstand der qualitativen Analyse. Insgesamt scheinen die Primar- und Oberstufenlehrpersonen stärkeren Förderbedarf von schriftlichen als mündlichen Sprachfähigkeiten zu sehen. Letztere stufen sie aber durchaus als bedeutsam ein.

Die Ergebnisse zeigen, dass mittels Online-Umfrage erste Anhaltspunkte gewonnen werden konnten, diese aber der Vertiefung durch die Interviews bzw. Unterrichtsbeobachtungen bedürfen.

6. Interview-Aussagen zur Förderung: zwei Lehrpersonen im Vergleich

In diesem Kapitel werden zwei Lehrpersonen herausgegriffen, die sich hinsichtlich ihrer Interview-Aussagen zur Förderung unterscheiden. Eine Lehrperson unterrichtete zur Zeit der Befragung eine 6. Primarklasse, die andere eine 3. Primarklasse. Die Sechstklasslehrperson verfügte über 20 Jahre Berufserfahrung, die Drittklasslehrperson über 27 Jahre.

Merkmale guter Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten

Als ein Merkmal guter Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten nennen beide Lehrpersonen die Individualisierung. Davon ausgehend lassen sich jedoch unterschiedliche Überzeugungen rekonstruieren. Die Sechstklasslehrperson schildert von einer geglückten individuellen Förderung im Bereich des Vortragens. Diese Förderung habe allerdings ausserhalb des regulären Unterrichts stattgefunden, da im Unterricht meistens die Zeit dazu fehle. Die Ausführungen lassen darauf schliessen, dass die Lehrperson eine wirksame Förderung innerhalb des Unterrichts als schwierig erachtet. Dem entsprechen ihre Überzeugung, dass im Mündlichen vieles mit Einübung zu tun habe und sich eingeschliffene Fehler hartnäckig hielten, sowie ihre Empfindung, dass sie bei der Korrektur im Mündlichen mehr Hemmungen habe.

Neben der Individualisierung erwähnt die Lehrperson die Korrektur grammatischer Ungereimtheiten als Fördermassnahme. Insgesamt ist sie aber der Überzeugung, dass sie das Mündliche gar nicht so ausdrücklich fördere. Diese Ansicht rela-

tiviert sie jedoch im Interview: «[...] wenn wir jetzt darüber reden, finde ich, gibt's schon 'ne Menge Aspekte, wo ich da irgendwie auch drauf achte.» Sie zählt verschiedene Unterrichtssituationen auf, in welchen die Schülerinnen und Schüler etwas vortragen, und stellt ferner fest, dass das Mündliche durch neue Unterrichtsformen an Gewicht gewinne. Da die Lehrperson einerseits der Überzeugung ist, die mündlichen Sprachfähigkeiten nicht explizit zu fördern, im Gespräch aber zu einem anderen Schluss kommt, stellt sich die Frage, wie reflektiert sich die Förderung konkret gestaltet.⁵

Die Drittklasslehrperson bezieht die Individualisierung auf den Unterricht selbst. Sie führt Beispiele individueller Förderung an, wobei viele davon die schriftlichen Sprachfähigkeiten betreffen, was der Lehrperson zum Teil bewusst wird. So erwähnt sie einmal die Rechtschreibung und ergänzt dann gleich, dass dies zwar wieder etwas anderes sei, sie aber generell Regeln meine. Die Lehrperson nimmt auch an anderen Stellen im Interview Bezug auf die Schriftlichkeit. Eine Erklärung hierfür ist, dass sie keine strikte Trennung der mündlichen von den schriftlichen Sprachfähigkeiten vornimmt. Eine andere, dass ihr das Schriftliche teilweise präsenter ist. Dem würde ihre Aussage entsprechen, dass der Schwerpunkt bei der Förderung auf dem Schreiben liege.

Gleichwohl nennt sie viele konkrete Aspekte, auf welche sie bei der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten achtet. Dazu gehören – neben der Individualisierung – Rückmeldungen (von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrperson), Übungen mit Fokus auf eine bestimmte Teilkompetenz, Hilfestellungen für mündliche Aufgaben (z. B. der Tipp, sich W-Fragen zu stellen, wenn man jemandem etwas beschreiben soll), ein Mündlichanteil von mindestens 50 % der Unterrichtszeit sowie eine angstfreie Atmosphäre. Den mündlichen Sprachfähigkeiten förderlich scheinen der Lehrperson ferner Sprechmodelle sowie das kooperative Lernen, in welchem sich die Kinder gegenseitig unterstützen und dabei vieles mündlich aushandeln. Die Antwort der Lehrperson zeigt, dass sie eine klare Vorstellung bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten hat, was auf eine sehr bewusste Förderung im Unterricht schliessen lässt.

5 Dass die Lehrperson durch das Interview zur Reflexion angeregt wird, lässt die Vermutung zu, dass sie im Fragebogen weniger reflektiert geantwortet hat. Dies unterstreicht, dass durch die Fragebogen-Untersuchung eher allgemeine Überzeugungen erhoben wurden, die durch das qualitative Vorgehen präzisiert werden müssen.

Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten in Nicht-Sprachfächern

Während die Aussagen der beiden Lehrpersonen zur konkreten Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten unterschiedlich ausfallen, lassen sich gemeinsame Überzeugungen bezüglich Förderung in Nicht-Sprachfächern rekonstruieren. Mit Bezug auf die Fragebogen-Ergebnisse sollten die Interviewten erläutern, wie eine gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten bei ihnen in der Mathematik und im Fach Mensch und Umwelt aussieht. Beide erwähnen Beispiele (z. B. Mathematik: Denkprozesse verbalisieren, Lösungswege diskutieren; Mensch und Umwelt: Sachverhalte erläutern, Vorträge halten), bringen aber durch ihre Formulierungen zum Ausdruck, dass sie die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten insbesondere mit dem Fach Deutsch verbinden, etwa: «Die Förderung, dass sie gezielt auf ein Problem abzielt, ist natürlich [sic!] im Deutsch grösser als in Mensch und Umwelt.» Analog dazu sagt die andere Lehrperson, dass ihr im Fach Mensch und Umwelt der Inhalt wichtiger sei als die Sprache bzw. in der Mathematik das Verständnis für Fachbegriffe wichtiger als das Bilden korrekter Sätze. Die Lehrperson vertritt also die Überzeugung, dass sich Inhalt und Sprache voneinander abgrenzen liessen. Unter Sprache versteht sie dabei vermutlich keine Fachsprache, sondern möglicherweise nur die Grammatik, wie dies in ihrer Abgrenzung von Semantik und Grammatik zum Ausdruck kommt.

Die Präzisierung durch die beiden Lehrpersonen lässt ferner vermuten, dass die Fragebogen-Teilnehmenden bei der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten in verschiedenen Fächern angaben, ob die mündlichen Sprachfähigkeiten gefördert werden, und nicht, ob sie diese *gezielt* fördern (vgl. Kapitel 5).

Wahrnehmung mündlicher Kommunikationssituationen im Unterricht

Bezogen auf die hier näher betrachteten Lehrpersonen ist darauf zu schliessen, dass sie sich der mündlichen Kommunikationssituationen in den verschiedenen Fächern bewusst sind, diese aber aufgrund der angeführten Überzeugung nicht gezielt zur Förderung nutzen. Ersteres wird durch weitere Interview-Passagen bestätigt. Auf die Frage, welche mündlichen Kommunikationssituationen bei der Unterrichtsbeobachtung vorkamen, zählen beide Interviewten viele mündliche Situationen auf. Die Drittklasslehrperson sagt, dass es zahlreiche mündliche Kommunikationssituationen gegeben habe, und zwar zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern,

zwischen verschiedenen Schülergruppen sowie zwischen ihr und einzelnen oder mehreren Lernenden. Sie verweist überdies auf «alltägliche Kommunikationssituationen» wie z. B. das Gespräch mit einem Kind, das einen juckenden Mückenstich hat und verarztet werden muss. Die Sechstklasslehrperson geht die einzelnen Lektionen durch und führt aus, was darin mündlich war. Dabei erwähnt sie beispielsweise den Austausch zwischen ihr und einzelnen Kindern während einer ansonsten schriftlich geprägten Schreibstunde. Auffallend ist, dass ihr Fokus auf den produktiven Sprachfähigkeiten liegt. Sie nennt mündliche Teilkompetenzen, die dem zusammenhängenden Sprechen bzw. der Teilnahme an Gesprächen zuzuordnen sind (vgl. EDK, 2011 bzw. Kapitel 2.1), wobei sie das Zuhören im Gespräch nicht explizit anspricht. Den Kompetenzbereich Hören führt sie gar nicht an. Dass ihre Wahrnehmung der Unterrichtssituationen durch die Sprachproduktion geprägt ist, wird durch eine Aussage zum Frontalunterricht unterstrichen: «[...] wenn du nur Frontalunterricht machst, ein Schüler antwortet, Lehrer fragt, Schüler antwortet, danach wird leise gearbeitet, da hast du überhaupt keine Mündlichkeit.» Entweder fasst sie die Zuhörfähigkeit nicht unter den Begriff der Mündlichkeit oder sie ist ihr – im Interview – nicht bewusst.

Auffassung von Mündlichkeit

Beide Erklärungen scheinen plausibel, wenn man weitere Interview-Aussagen heranzieht. Danach gefragt, was sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehe, antwortet die Lehrperson:

«Das ist jetzt natürlich wirklich aus dem hohlen Bauch. Ähm, mündliche Sprachfähigkeiten. Ich denke mal, zum einen, dass man einen Sachverhalt, also ja genau, dass man den Sachverhalt ähm korrekt wiedergeben kann und ja, das ist ja dann mehr eine sachbezogene Ebene, und aber auch, dass man sich emotional sprachlich äussern kann. [...] Und dazu gehört auch, korrekte Sätze bilden können, die Sprache auch wirklich grammatikalisch korrekt anwenden können im Mündlichen.»

Sie nennt also auch hier ausschliesslich produktive Fähigkeiten, wobei für sie die Korrektheit (inhaltlich wie grammatikalisch) einen wichtigen Platz einnimmt. Zugleich macht sie durch ihre Formulierung zu Beginn deutlich, dass sie spontan antwortet und keinen fixen Begriff von Mündlichkeit hat. Dabei impliziert sie, dass es diesen gibt, was durch eine weitere Bemerkung im Laufe des Interviews untermauert wird: «Vielleicht habe ich auch zu wenig Ideen, was alles noch zu den mündlichen Sprachfähigkeiten gehört.»

Es ist anzunehmen, dass die Begriffsdefinition an sich für die Unterrichtspraxis nicht entscheidend ist: Ob die Lehrperson die Zuhörfähigkeit zur Mündlichkeit zählt oder nicht, ist letztlich nicht ausschlaggebend. Interessanter ist die Frage, ob sich die Lehrperson der Zuhörkompetenz bewusst ist und ob sie diese fördert oder nicht. An einer Stelle im Interview geht die Lehrperson auf das Zuhören ein: Auf das Schreiben Bezug nehmend erklärt sie, dass die Kinder ihre eigenen Texte jeweils laut lesen sollen, um sich aktiv zuzuhören und so Fehler festzustellen. Oftmals würden sich zwei Schülerinnen und Schüler die Texte gegenseitig vorlesen, wobei das zuhörende Kind aber ebenfalls Fehler überhöre. In dieser Situation nimmt die Lehrperson das Zuhören also wahr und stellt Förderbedarf fest, allerdings kommt hier ein sehr enger Begriff des Zuhörens zum Ausdruck: Das Zuhören steht im Dienste der Rechtschreibung, es geht nicht um die Bewältigung mündlicher Kommunikationssituationen.

Zieht man die Aussagen der Drittklasslehrperson heran, wird deutlich, dass diese eine andere Auffassung von Mündlichkeit vertritt und diese bestimmter formuliert:

«Unter mündlichen Sprachfähigkeiten sehe ich ähm Zuhören. Wissen, was man sagen möchte. Das so formulieren, dass der andere, der Adressat, das versteht, dass er das Gleiche versteht, was ich gesagt habe. Und ich verstehe darunter auch, dass eine Kommunikation entsteht, ein Wechselspiel zwischen Sprecher – Zuhörer, dann kommt vielleicht eine Antwort zurück oder eine Frage zurück. Es ist ein Wechselspiel. Es ist eigentlich die einfachste zwischenmenschliche Art, miteinander umzugehen.»

Für sie steht das Gespräch im Zentrum, für welches rezeptive wie produktive Sprachfähigkeiten relevant sind. In ihrer Antwort drückt sie aus, dass sie ihre persönliche Definition wiedergibt und ein klares Bild von Mündlichkeit hat. Ihrer Auffassung entspricht, welche mündlichen Sprachfähigkeiten sie in Unterrichtssituationen und bei der Förderung – gemäss ihrer Schilderung im Interview – wahrnimmt. Daher ist davon auszugehen, dass sich dies in der konkreten Unterrichtspraxis widerspiegelt und sie die rezeptiven wie die produktiven Sprachfähigkeiten, insbesondere im Gespräch, fördert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die zwei Lehrpersonen – die beide über eine lange Berufserfahrung verfügen – unterschiedliche Überzeugungen bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten vertreten: Während die Drittklasslehrperson eine klare Vorstellung von Förderung hat, erscheint der Sechstklasslehrperson die Förderung als schwierig und sie ist der Meinung, dass sie die mündlichen

Sprachfähigkeiten gar nicht so ausdrücklich fördern. Allerdings revidiert sie diese Überzeugung im Lauf des Gesprächs. Einig sind sich die beiden Interviewten hingegen darin, dass eine gezielte Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten dem Fach Deutsch zuzuschreiben sei.

Was die Auffassung von Mündlichkeit betrifft, so fasst die Drittklasslehrperson sowohl die Sprachproduktion wie -rezeption darunter, während die Sechstklasslehrperson die Zuhörkompetenz ausklammert. Die unterschiedlichen Konzepte schlagen sich darin nieder, wie die Interviewten Kommunikationssituationen in ihrem Unterricht wahrnehmen. Ob die Auffassungen einen Einfluss auf die konkrete Förderpraxis haben, wird unter Rückgriff auf die videografierten Lektionen untersucht.

7. Ausblick

Die bisherigen Ergebnisse werden ausgebaut durch die weitere Auswertung der Interview-Daten sowie die Analyse der videografierten Lektionen. Dabei gilt es zu untersuchen, ob sich Gruppen innerhalb der interviewten Lehrpersonen bilden lassen, etwa: Gibt es solche wie die Drittklasslehrperson mit einer klaren Vorstellung bezüglich Förderung gegenüber solchen, die sich der Förderung weniger bewusst sind? Lassen sich Gründe für die Unterschiede ausmachen, beispielsweise verschiedene Überzeugungen bezüglich der Bedeutung der mündlichen Sprachfähigkeiten für das berufliche und soziale Leben, hinsichtlich ihrer Relevanz für die Schullaufbahn oder betreffend der vorhandenen mündlichen Sprachfähigkeiten der Lernenden? Schlagen sich die Differenzen in der Unterrichtspraxis nieder?

Beim Vergleich mit der Praxis stellt sich die Frage, inwiefern die Überzeugungen diese beeinflussen: Gibt es Überzeugungen, die stark handlungsleitend sind, während andere nicht in Erscheinung treten?

Ferner ist zu fragen, wie sich die Überzeugungen zur Förderung zu denen zur Beurteilung verhalten: Welche mündlichen Teilkompetenzen stehen für die Lehrpersonen jeweils im Vordergrund? Nehmen sie die Förderung und Beurteilung ähnlich wahr oder empfinden sie das eine als schwieriger? Worauf stützen sie ihre Beurteilung? Dabei sind wiederum auch die entsprechenden Fragebogen-Aussagen beizuziehen.

Mit der Beantwortung dieser Fragen möchte das laufende Projekt Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung sowie die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gewinnen. Damit sich die Lehrpersonen nicht alleine «an der Nase nehmen müssen».

8. Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael: *Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider (DTP Band 3), 2009, S. 106–119.
- Becker-Mrotzek, Michael und Vogt, Rüdiger: *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte 38), 2001.
- Behrens, Ulrike; Böhme, Katrin und Krelle, Michael: *Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen*. In: Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf und Bremerich-Vos, Albert u. a. (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz, 2009, S. 357–375.
- Bergman, Manfred Max: *The Straw Men of the Qualitative-Quantitative Divide and their Influence on Mixed Methods Research*. In: Bergman, Manfred Max (Ed.): *Advances in Mixed Methods Research. Theories and Applications*. Los Angeles: Sage, 2008, pp. 11–21.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Cummins, Jim: *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. In: Street, B./Hornberger, N. H. (Eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edition. New York: Springer Science + Business Media LLC (Vol. 2: Literacy), 2008, pp. 71–83.
- Dann, Hanns-Dietrich: *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*. In: Reusser, Kurt und Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 1994, S. 163–182.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards*. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. Bern: EDK, 2011.
- Ehlich, Konrad: *Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße*. In: Krelle, Michael und Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Hohengehren: Schneider, 2009, S. 8–14.
- Eriksson, Brigit und de Pietro, Jean-François: *Editorial Mündlichkeit: aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 33. Jahrgang (2), 2011, S. 161–166.
- Fiehler, Reinhard: *Mündliche Kommunikation*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider (DTP Band 3), 2009, S. 27–55.
- Hagen, Mechthild; Huber, Ludowika; Hemmer-Schanze, Christiane und Kahlert, Joachim: *Zuhören und Erzählen – Qualitätsmerkmale für «gelingenden Unterricht»? In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna Katharina; Kleickmann, Thilo und Schages, Ruth (Hrsg.): *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 183–186.*
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm und Ade-Thurow, Manuel (Hrsg.): *EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 3.3 (2012)*. Online: <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/> [04.02.13]
- Imhof, Margarete: *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Edition Zuhören), 2003.
- Isler, Dieter und Künzli, Sibylle: *Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines*

- schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität.* In: Brake, Anna und Bremer, Helmut (Hrsg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten.* Weinheim: Juventa, 2009, S. 211–229.
- Lengyel, Drorit: *Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* 4, 2010, S. 593–608.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 2010.
- Ohlhus, Sören: *Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten.* In: Feilke, Helmuth und Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung.* Frankfurt am Main: Peter Lang (Forum Angewandte Linguistik 45), 2005, S. 43–68.
- Quasthoff, Uta: *Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz.* In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider (DTP Band 3), 2009, S. 88–105.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine und Elmer, Anneliese: *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.* In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch zur Forschung zum Lehrberuf.* Münster: Waxmann, 2011, S. 478–495.
- Vogt, Rüdiger: *Gesprächsfähigkeit im Unterricht.* In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* Tübingen: Francke, 2004a, S. 78–98.
- Vogt, Rüdiger: *Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit.* In: Becker-Mrotzek, Michael und Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz.* Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2004b, S. 199–224.
- Wahl, Diethelm: *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Der Coiffeursalon als Ort der Begegnung

Rosmarie Peter, Coiffeurmeisterin

Die wichtigste Kunst im Metier ist, das Vertrauen der Kundschaft zu gewinnen. Wenn es mir gelingt, eine vertrauensvolle Kundenbeziehung aufzubauen, bleiben die Kundinnen und Kunden dem Geschäft und meiner Arbeit lange treu. Was braucht es für eine gelingende Beziehungsgestaltung? Neben dem fachlichen Know-how, das dem aktuellen Stand der Berufsentwicklung entsprechen muss, ist das Gespräch mit der Kundin oder dem Kunden absolut zentral.

Mein Coiffeursalon ist ein Ort des Gesprächs – ein unbelasteter und angenehmer Ort, wo die Kundin oder der Kunde erzählen und berichten darf und damit rechnen kann, dass ich aufmerksam zuhöre und reagiere. Ich nehme die Kundinnen und Kunden ernst, sie sind da, um sich schön machen zu lassen, sie wollen wahrgenommen werden. Der Coiffeursalon muss eine Oase der Ruhe und des Innehaltens sein, ein Ort, wo der Kunde König, die Kundin Königin ist. 95 % meiner Kundschaft suchen aktiv das Gespräch, gerade nur 5 % bleiben distanziert, versenken sich in eine Zeitschrift und wollen es beim Haarschneiden bewenden lassen.

Das Gespräch ist also zu Recht etwas sehr Wichtiges im Leben einer Coiffeuse oder eines Coiffeurs. Aufmerksamkeit ist ein Schlüsselwort dazu. Ich habe in meiner Berufslaufbahn gelernt, alle wichtigen Kundeninformationen aufzunehmen und zu speichern. Im Gegensatz zum Arzt, der ein Patientendossier führt, habe ich meine Kundeninformationsdatei im Kopf. So weiss ich über meine Kundinnen und Kunden, wie viele Kinder sie haben, was diese Kinder machen und wo sie arbeiten. Ich weiss, von welchem Leid die Kundinnen oder Kunden betroffen sind, welchen Ärger sie erlebt haben, was sie gern essen und trinken und vieles mehr. Ich bin stolz darauf und freue mich, wenn ich beim nächsten Besuch den Kunden nach dem Verlauf seiner Grippe fragen kann, wenn ich erfahren kann, wie die Kundin es geschafft hat, im Büro den Ärger loszuwerden, oder wenn ich ihr ohne zu fragen korrekt den Kaffee mit Zucker, aber ohne Rahm anbieten kann.

Meine Kundschaft vertraut mir alltägliche Dinge, aber auch ganz intime Angelegenheiten an. Mit diesen Informationen gilt es, sorgsam umzugehen. Zu meiner Lehrzeit waren die einzelnen Sitzplätze sogar mit Wänden abgetrennt, um die Inti-

mität zu sichern. Die Kunst ist es zu merken, wann man nur still zuhören soll, wann eine Meinung gefragt ist, wann Nachfragen angebracht sind, wann Tipps und Ratschläge gegeben werden dürfen. Wichtig ist, ein Sensorium für die individuell angemessene Nähe und Distanz zu haben – nicht immer gelingt diese Gratwanderung. Manche Sorgen der Kundschaft gehen mir nahe – ich versuche dann, Anteilnahme zu zeigen und Hoffnung zu geben. Ich bin, neben meinem angestammten Beruf der Coiffeuse, auch ein bisschen Seelsorgerin und Therapeutin.

Die Kundinnen und Kunden wollen gut beraten werden – sie kommen mit Fragen nach dem richtigen Haarstil, mit Vorstellungen über Trendfrisuren. Nicht immer aber passen Haar und Frisurwunsch zusammen. Hier gilt es, diplomatisch zu beraten und die Kundin zu überzeugen, dass mein Vorschlag der richtige ist.

Die spezifischen Kommunikationsfähigkeiten einer Coiffeuse oder eines Coiffeurs sollten trainiert werden. Die Gesprächskompetenz war weder in meiner eigenen Ausbildung noch bei Weiterbildungen ein Thema. Als Lehrtochter war es mir sogar verboten, mit den Kundinnen und Kunden zu sprechen. Das wertvolle und für das Geschäft wichtige Gespräch wurde damals vom Meister geführt. Ihm habe ich abgeschaut und am guten Beispiel gelernt. Meine Lernenden habe ich dann selber aufgefordert, aktiv das Gespräch zu üben und sie angehalten, situativ angemessen auf Kundinnen und Kunden zu reagieren. Gesprächskompetenz lässt sich gut durch *learning by doing* erwerben. Das Einüben von positivem Gesprächsverhalten braucht aber auch ein gutes Feedback der Lehrmeisterin. Mir war es immer wichtig, meine Lehrlinge zur Reflexion über das Gelingen dieser Gespräche anzuhalten: Was habe ich warum gut gemacht, und was ist verbesserungswürdig.

Obwohl ich selber als eine sehr kommunikative, menschenbezogene und interessierte Person eingeschätzt werde, kann ein ganzer Tag im Gespräch mit der Kundschaft auch ermüden. Es ist nicht immer einfach, Interesse zu zeigen und Geduld aufzubringen für all die Freuden und Sorgen. Manchmal möchte ich auch selber gehört werden. Nur bei ganz treuen Kundinnen und Kunden kann eine Beziehung entstehen, die es auch erlaubt, einmal etwas von sich selbst preiszugeben.

Mein Geschäft ist seit vielen Jahren erfolgreich. Die Kundschaft belohnt mich mit ihren regelmässigen Besuchen – meine Stammkundschaft umfasst gar 85 % der ganzen Kundschaft. Die Kundinnen und Kunden lassen sich gern in meiner Oase verwöhnen. Solche Oasen gab es früher mehr, viele sind im Zug der Rationalisierung verschwunden. In Grossbetrieben und in Betrieben mit viel Laufkundschaft ist das Zuhören und Aufeinandereingehen wenig möglich. Die Freude am Gespräch, an der Beziehung mit anderen Menschen, ist beim Beruf des Coiffeurs oder der Coiffeuse zwingend, soll das Coiffeurgeschäft weiterhin ein Ort der Begegnung sein.

Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht

Margarete Imhof

1. Einleitung

Die Fähigkeit, Texte zu dekodieren, zu verstehen und daraus angemessene Schlüsse für das eigene Handeln und Verhalten zu ziehen, ist offensichtliche Grundvoraussetzung für das Gelingen von Lehren und Lernen und definiert zugleich die Zielperspektive für den kompetenten und selbstregulierten Umgang mit Texten. Auch wenn diese Forderung zunächst für den Umgang mit schriftlichen Texten formuliert wurde (vgl. Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel & Rönnebeck, 2007), wird hier der Standpunkt vertreten, dass dies in vergleichbarer Weise auch für den Umgang mit mündlich vermittelten Texten gilt. Für den Unterricht relevant sind dabei sowohl formalisierte Kommunikationsformen wie z. B. Vorträge oder Unterrichtssituationen, in denen Präsentationen, Referate oder Gespräche nach rhetorischen Regeln sorgfältig inszeniert werden (vgl. Wagner, 2006), als auch die spontane und informelle mündliche Kommunikation, in der Lernende ihre Fähigkeiten zum Verstehen mündlich vermittelter Information – nennen wir dieses Gesamtkonstrukt «Zuhören» – einsetzen, um Erklärungen und Anweisungen zu verstehen, um einem Gespräch mit wechselnden Sprecherinnen und Sprechern und deren unterschiedlichen Redeanteilen zu folgen, um in Arbeitsgruppen Lösungen auszuhandeln und in Diskussionen unterschiedliche Standpunkte kennenzulernen. Die Fähigkeit, mündliche Kommunikation sinnvoll zu nutzen, erfordert Kompetenzen im Bereich Sprachproduktion *und* Sprachrezeption, d. h. für das Gelingen der Kommunika-

tion bringen Sprechende und Zuhörende gleichermaßen ihre Kompetenzen ein. Da eine Person in der Interaktion stets beide Rollen im Wechsel einnimmt, müssen beide Kompetenzbereiche auch in einer Person ausgebildet sein.

Im Folgenden wird in einem ersten Abschnitt das Konstrukt Zuhören aus der Sicht der kognitiven Psychologie beschrieben. Anschliessend wird erläutert, in welcher Form Zuhören in der Schule auftritt und wie Zuhörkompetenzen zu beschreiben sind. Danach wird untersucht, welche Einstellungen Lehrerinnen und Lehrer zur Entwicklung der Zuhörkompetenzen haben, welche Erwartungen sie an das Zuhörverhalten der Schülerinnen und Schüler stellen und wie sie die entsprechenden Anforderungen in ihrem Unterricht berücksichtigen.

2. Theoretische und empirische Grundlagen von Zuhören

Im Folgenden wird ein Modell von Zuhören als Informationsverarbeitung (Imhof, 2010a, 2010b) spezifiziert und es werden Zuhöranforderungen und Zuhörkompetenzen im Kontext von Schule und Unterricht erläutert.

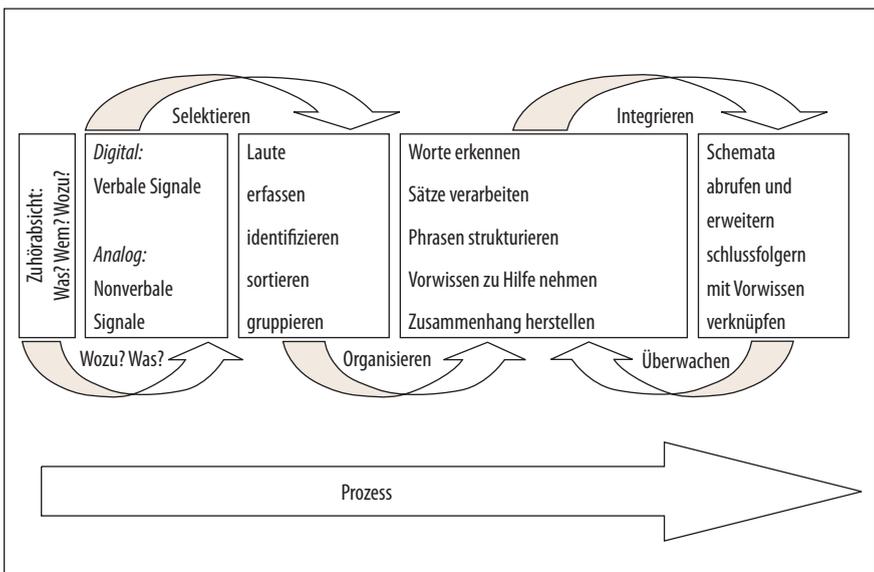


Abbildung 1: Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung (vgl. Imhof, 2010a,b)

2.1 Zuhören als kognitiver Prozess

Zuhören wird in Anlehnung an kognitionspsychologische Modelle (vgl. Mayer, 2007; Pressley, 2000) als Prozess beschrieben und definiert als «die intentionale Selektion, Organisation und Integration verbaler und nonverbaler Information mündlich vermittelter Kommunikation» (Imhof & Klatt, 2011, 15). In Ergänzung gängiger Modelle der Informationsverarbeitung, welche die Phasen der Selektion, Organisation und Integration von Information umfassen, wird beim Zuhören die Intention, also die absichtsvolle Hinwendung zum akustischen Reiz, in die Definition aufgenommen. Es ist nämlich die Besonderheit der akustischen Modalität, dass Hören automatisch stattfindet, wenn ein akustischer Reiz auf das Trommelfell trifft (vgl. Imhof, 2004). Dass damit nicht zugleich Zuhören stattfindet, ist offensichtlich, denn der qualitative Unterschied zum Zuhören ist die Absicht, den Reiz oder die Information aufzunehmen.¹ Zuhören setzt voraus, dass die Zuhörenden die Aufmerksamkeit auf das Gehörte lenken und dieses weiterverarbeiten. In Abbildung 1 sind die Prozesskomponenten in einem Modell zusammengefasst. Exemplarisch werden die (kognitiven) Einzeltätigkeiten genannt, die den jeweiligen Phasen zuzuordnen sind (vgl. auch Imhof, 2010a, 2010b).

2.2 Anforderungen an Zuhören in der Schule

Anforderungen an das Zuhören treten in Schule und Unterricht in vielfältigen Situationen auf. In einer Beobachtungsstudie konnte gezeigt werden, dass in weiten Teilen – durchschnittlich in zwei Drittel der Unterrichtszeit – von Schülerinnen und Schülern erwartet wird, dass sie zuhören (Imhof, 2008). Dabei ist im zeitlichen Umfang der Zuhöranforderungen ein steigender Trend von der 1. bis zur 5. Klasse zu erkennen, während die Variabilität der Zuhörsituationen abnimmt, denn die Anforderung an die Schülerinnen und Schüler, einer Lehrkraft zuzuhören, steigt, und zwar auf Kosten anderer Zuhörsituationen, z. B. zuhören, wenn Mitschülerinnen und Mitschüler etwas äussern, zuhören beim Abspielen eines Tonträgers oder eines anderen Mediums, in Gruppen- und Partnerarbeiten. Möglicherweise haben sich die Anforderungen an das Zuhören im Zuge der jüngsten Unterrichtsreformen hin zu einer kompetenzorientierten Instruktion seit dieser Studie verändert, weil vielleicht weniger lehrerzent-

1 Analog könnte man beispielsweise Sehen und Lesen unterscheiden.

riert und dafür mehr teamorientiert gearbeitet wird; der Anteil der Zeit jedoch, in der mündliche Kommunikation gefragt ist, dürfte sich dadurch nicht verringert haben.

Anforderungen an die Zuhörkompetenzen in der Schule werden durch die Qualität der Sprachgestaltung der Lehrkräfte beeinflusst. Vor allem Schülerinnen und Schülern mit einem mehrsprachigen und/oder bildungsfernen Hintergrund und Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten dürfte es schwerfallen, dem Unterricht zu folgen, wenn die Lehrkraft bei der sprachlichen Gestaltung von Unterricht die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Zuhörenden übersieht. Dazu gehören z. B., dass Fachbegriffe explizit thematisiert werden, dass die Arbeit am Wortschatz der Lernenden in allen Fächern stattfindet, dass Gedankengänge klar strukturiert und kohärent vorgetragen werden, dass das Arbeitsgedächtnis der Zuhörenden entlastet wird, indem Information sortiert, strukturiert und mit angemessener Redundanz präsentiert wird. Nicht umsonst sind Klarheit und Strukturiertheit der sprachlichen Gestaltung von Unterricht zentrale Kriterien zur Beschreibung von Unterrichtsqualität (vgl. Helmke, 2009). Dass aber im Unterricht das Sprachhandeln der Lehrerinnen und Lehrer oft unzureichend ist, arbeitet beispielsweise Gogolin (2013) heraus.

2.3 Kompetenzstufen im Bereich Zuhören

Die Strukturierung sprachlicher Kompetenzen wird aus didaktischer Perspektive nach den Dimensionen mündlich vs. schriftlich und Sprachproduktion vs. Sprachrezeption vorgenommen (vgl. Böhme, Neumann & Schipolowski, 2010), sodass letztlich zwischen den Kompetenzbereichen Sprechen, Zuhören, Schreiben/Rechtschreiben und Lesen unterschieden wird. Die explizite Nennung des Konstrukts Zuhören und die ausführliche Beschreibung unterschiedlicher Kompetenzstufen ist mit der Einführung der Bildungsstandards (vgl. KMK, 2004) bzw. mit der Definition von Grundkompetenzen (vgl. EDK, o. J.; 2011) in die Kompetenzmodelle aufgenommen worden (vgl. auch Bremerich-Vos, Granzer & Köller, 2008; Eriksson, 2009; Eriksson & Waibel, 2010).

Als Folge dieser Entwicklung wurden bei den flächendeckenden Lernstandsuntersuchungen auch die Zuhörkompetenzen differenzierter in den Blick genommen (vgl. Böhme et al., 2010; Köller, Knigge & Tesch, 2010). Zuhören wird in fünf Kompetenzstufen beschrieben (vgl. Bremerich-Vos et al., 2010):

Auf Kompetenzstufe I lösen Schülerinnen und Schüler Aufgaben, auf die sie gut vorbereitet sind und bei denen sie aus einfachen Hörtexten deutlich hervortre-

tende Information heraushören sollen, auf die bereits vor dem Hören die Aufmerksamkeit gelenkt wurde. Für die Lösung der zugehörigen Aufgaben reicht zumeist einfaches Wiedererkennen und Paraphrasieren, ohne dass der Text weiter interpretiert werden müsste.

Auf Kompetenzstufe II wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler Information aus verstreuten Textstellen verknüpfen und dass sie den Text auch mithilfe der akustischen Merkmale und sprachlichen Charakteristika interpretieren können und eine Mitteilungsabsicht erkennen.

Den Regelstandard, der den Leistungen entspricht, die in den Bildungsstandards der KMK für den Bereich Zuhören formuliert sind, erreichen Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe III. Auf dieser Stufe wird erwartet, dass sie in einem Text enthaltene Information integrieren können und das Gehörte unter der Berücksichtigung paraverbaler Merkmale (z. B. Tonfall, Lautstärke, Akzent) angemessen interpretieren können.

In der Kompetenzstufe IV gelingt es den Zuhörenden darüber hinaus, die Funktionen von Textteilen zu erfassen und die sprachlichen Mittel zu erkennen, die die Bedeutung des Textes beeinflussen. Die Zuhörenden sind zudem in der Lage, ihre Aufmerksamkeit auch ohne eine Engführung auf die wesentlichen inhaltlichen und strukturellen Merkmale zu lenken und zwischen wichtiger Information und unwichtigen Details zu unterscheiden.

Die Kompetenzstufe V markiert den Maximalstandard. Zuhörende erreichen diesen Standard, wenn es ihnen gelingt, komplexe Hörtexte zu erfassen, inhaltlich anspruchsvoll und mehrschichtig zu interpretieren und ggf. auch Details zu erinnern. Zuhörende auf dieser Kompetenzstufe berücksichtigen bei der Verarbeitung des Textes Gestaltungsmerkmale wie Aufbau und Reihenfolge von Textelementen und nutzen diese für die Erschließung des Textes und die erforderlichen Schlussfolgerungen. Didaktische Szenarien zur Entwicklung dieser Kompetenzen konzentrieren sich im Wesentlichen auf den muttersprachlichen Unterricht bzw. auf den Deutschunterricht (vgl. Bremerich-Vos, Granzer & Köller, 2008; Müller, 2012).

2.4 Zuhören in komplexen Lernszenarien

Die Beschreibung der Kompetenzstufen folgt hier dem Modell, das auch für die anderen Aspekte der Sprachfertigkeit angesetzt wird. Die beschriebenen Kompetenzen werden durch geeignete Aufgaben zu einem Hörtext überprüft. Allerdings werden mit diesem Modell nur solche Zuhörsituationen beschrieben, in denen Zu-

hören explizit als Lerngegenstand erscheint. Gleichwohl stellt sich ein Schultag für die Schülerinnen und Schüler als ein komplexes Lernszenario dar, innerhalb dessen sie laufend mit der Herausforderung zur Selbstregulation konfrontiert sind und entscheiden müssen, ob, wie, wie lange und wie intensiv sie zuhören. Dabei ist die Zuhöraufgabe oft eben nur implizit, weil Zuhören im Unterricht eine Art gesetzte Norm darstellt: Die Mathematiklehrerin erklärt eine geometrische Konstruktion und erwartet natürlich, dass die Schülerinnen und Schüler zuhören. Der Geschichtslehrer erläutert einen Sachverhalt und auch er erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler seine Worte aufnehmen, die Information mit ihrem Vorwissen verknüpfen und dann damit weiterarbeiten.

An dieser Stelle ist die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler gefragt. Artelt, Demmrich und Baumert (2001, 271) definieren selbstreguliertes Lernen so:

«Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie.»

Selbstregulation ist also einerseits Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule und stellt andererseits ein Ziel des Unterrichts dar. In den laufend vorhandenen impliziten Zuhörsituationen wird die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler angesprochen. Sie müssen die Absicht und Motivation zum Zuhören bilden und aufrechterhalten, sie müssen Ablenkungen ausblenden, geeignete Techniken und Strategien auswählen, z. B. entscheiden, ob sie auf Details achten oder nicht, ob sie Hintergrundgeräusche und paraverbale Merkmale berücksichtigen oder nicht, ob und wie sie ihr Verständnis überprüfen, ob und wie sie nachfragen, sich Information erschliessen, sie zusammenfassen und strukturieren. Gegebenenfalls müssen sie auch Missverständnisse erkennen, das Gehörte uminterpretieren, ergänzen oder korrigieren. Die Schülerinnen und Schüler sind gefordert, ihre Zuhörkompetenzen eigenständig einzusetzen und sich dabei an den Sprechinput anzupassen, sei es an den der Lehrerinnen und Lehrer oder an den anderer Sprecherinnen und Sprecher.

3. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören

Die Form des Sprachhandelns von Lehrerinnen und Lehrern, und zwar ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen, haben einen Einfluss auf das, was Schülerinnen und Schüler (potenziell) verstehen. Unstrukturierte Rede und unstrukturierte Gestik, z. B. Gesten, die inkongruent zum verbalen Text sind, können Schülerinnen und Schüler beim Verständnis des Gehörten entscheidend behindern und die Entwicklung von Fehlkonzepten nach sich ziehen (Goldin-Meadow, 2003). Daher ist das Kriterium «Klarheit und Strukturiertheit» für die Beurteilung von Unterrichtsqualität sehr eng mit der Verständlichkeit und Kohärenz der Lehreräußerungen verknüpft (vgl. Helmke, 2009).

Die Effektivität von Unterricht hängt daher auch davon ab, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer die zuhörenden Lernerinnen und Lerner im Blick haben und in der Sprachgestaltung auf deren Zuhörvermögen eingehen. In älteren Ausgaben von Lehrplänen ist nachzulesen, dass die Schülerinnen und Schüler die für die Schule erforderlichen Zuhörfertigkeiten mitbringen und dass Lehrerinnen und Lehrer diese voraussetzen können (vgl. Bergmann, 2000). Auch wenn zwischenzeitlich die Entwicklung von Zuhörkompetenzen in die Bildungspläne aufgenommen worden ist, bleibt zu fragen, ob sich Lehrerinnen und Lehrer für die Entwicklung der Zuhörfertigkeiten in allen Fächern verantwortlich fühlen. Um die Effektivität ihres Sprachhandelns zu reflektieren, müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, wie sie das Zuhörverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilen, und eine Vorstellung davon haben, wie sie bei der Planung von Unterricht die Zuhörkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Der Frage, welche Einstellungen und Wahrnehmungen zu diesen Punkten in der Praxis vorherrschen, ist eine Arbeitsgruppe an der Universität Mainz nachgegangen.

3.1 Sehen Lehrkräfte die Zuhörförderung als pädagogische Aufgabe?

Angesichts der traditionellen Auffassung, dass die Fähigkeit zum Zuhören vor und ausserhalb der Schulzeit erworben wird, ist die Frage durchaus relevant, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer hier ein Aufgabenfeld sehen und bereit sind, in diese As-

pekte zu investieren (vgl. auch Gogolin, 2013). In einer Befragungsstudie hat Mikulla (2012) untersucht, inwieweit es Lehrerinnen und Lehrer als ihre Aufgabe ansehen, dass Schülerinnen und Schüler Zuhörkompetenzen in ihrem Unterricht erwerben. Der Bereich des Zuhörens kann als fächerübergreifende Kompetenz verstanden und dem Bereich der Sprachbildung zugeordnet werden. Vielfach sehen sich Lehrerinnen und Lehrer – vor allem an der weiterführenden Schule – im Wesentlichen als Experten für die Vermittlung des Fachwissens und sehen es daher nicht oder nur in engem Rahmen, z. B. in der Vermittlung von Fachbegriffen, als ihre Aufgabe an, fächerübergreifend sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Wie Mikulla (2012) aus der Literatur herausarbeitet, ist diese Einstellung bei Lehrerinnen und Lehrern traditionell an Gymnasien anzutreffen und dort wohl bis heute am stärksten vertreten, auch wenn in der Zwischenzeit der Prozentsatz von Lehrerinnen und Lehrern, die die pädagogischen und fächerübergreifenden Anteile ihres Lehrauftrags im Blick haben, zunimmt.

3.1.1 Einstellungen und Handeln von Lehrkräften bezüglich der Zuhörförderung

Um Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer konkret die Zuhörförderung als Teil ihrer pädagogischen Aufgabe wahrnehmen, wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der in der Struktur das Informationsverarbeitungsmodell des Zuhörens nach Imhof (2010b, vgl. Abb. 1) abbildet. Auf einer fünfstufigen Skala von «Stimme überhaupt nicht zu» bis «Stimme voll und ganz zu» beantworteten die Teilnehmenden 34 Fragen zum Zuhören (Beispielitems s. Tabelle 1).

<i>Phase im Zuhörprozess</i>	Fragenstamm: Es gehört zu meinen Aufgaben, dass die Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht lernen...
<i>Intention</i>	... zu entscheiden, ob und wie sie zuhören wollen, z. B. bei Diskussionen, Vorträgen oder im Unterrichtsgespräch.
<i>Selektion</i>	... in der mündlichen Kommunikation auf nonverbale und verbale Signale zu achten.
<i>Organisation</i>	... Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstehen.
<i>Integration</i>	... bei Präsentationen so zuzuhören, dass sie die Inhalte kritisch prüfen können.

Tabelle 1: Beispielitems zur Erfassung der Verantwortlichkeit von Lehrkräften für die Förderung von Zuhörkompetenzen

Insgesamt nahmen im Befragungszeitraum von 22 Tagen $N = 96$ Lehrpersonen ($n = 75$ davon weiblich) an der Umfrage teil, was einer Beendigungsquote von 79 % aller Aufrufe entspricht. Aus der Stichprobe waren $n = 49$ Lehrkräfte an Gymnasien und $n = 47$ an der Grundschule tätig. Die Lehrkräfte wurden zusätzlich nach der Zahl ihrer Dienstjahre gefragt.

Die Befragung erfüllte weitestgehend die psychometrischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Reliabilitäten oder Zuverlässigkeit der a priori gebildeten Skalen wurden anhand von Cronbach's α überprüft, das als ein Mass der internen Konsistenz aufzufassen ist. Die Ausprägungen der Zuverlässigkeit der Skalen waren zufriedenstellend, lediglich bei der Skala *Intentionsbildung* wurde eine bestenfalls ausreichende Reliabilität ermittelt (vgl. Tabelle 2).

Skala	Anzahl Fragen	Cronbach's α^{**}	M^*	SD
<i>Intention</i>	N = 7	.64	3.99	.22
<i>Selektion</i>	N = 7	.74	4.23	.67
<i>Organisation</i>	N = 5	.79	4.38	.26
<i>Integration</i>	N = 8	.77	4.08	.44

* Mittelwerte aus der Skala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*

** Ein Wert für die interne Konsistenz von $\alpha > .75$ wird konventioneller Weise ausreichend zuverlässig angesehen, $\alpha > .70$ ist akzeptabel.

Tabelle 2: Interne Konsistenz der Skalen aus dem Fragebogen zur Erfassung der Verantwortlichkeit von Lehrkräften für die Förderung von Zuhörkompetenzen

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist zunächst festzuhalten, dass die Fragen in hohem Mass auf Zustimmung stiessen. Die Item-Mittelwerte sind durchgängig jenseits der Skalenmitte angesiedelt (vgl. Tabelle 3). Insgesamt scheint unter den Lehrkräften der untersuchten Schularten Einigkeit darin zu bestehen, die Zuhöraktivitäten im Rahmen ihrer Aufgaben zu verorten. Zwischen den Schularten gibt es hier kaum Unterschiede. Lediglich im Bereich der Intentionsbildung fühlen sich Lehrkräfte am Gymnasium weniger zuständig als Lehrkräfte in der Grundschule, wie ein statistischer Vergleich mithilfe eines statistischen Tests zur Prüfung der Mittelwertsunterschiede zeigt.

Skala	Schulform	n	M*	SD	t**	df**	p**
Intention	Grundschule	46	4.22	.39	4.02	93	<.001
	Gymnasium	49	3.76	.67			
Selektion	Grundschule	46	4.29	.41	1.10	93	n.s.
	Gymnasium	49	4.16	.70			
Organisation	Grundschule	46	4.34	.51	-.53	93	n.s.
	Gymnasium	49	4.42	.70			
Integration	Grundschule	46	4.10	.46	.41	93	n.s.
	Gymnasium	49	4.05	.72			

* Mittelwerte aus der Skala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*

** Der t-Wert ist ein statistischer Kennwert, der bei gegebenen Freiheitsgraden (= df), die durch die Stichprobengröße (n) definiert sind, mit einer Wahrscheinlichkeit p verbunden ist. Unterschreitet diese Wahrscheinlichkeit die sogenannte Signifikanzgrenze, geht man davon aus, dass die Mittelwertsunterschiede bedeutsam sind.

Tabelle 3: Deskriptive Statistik und Ergebnisse der t-Tests zu den Skalen aus dem Fragebogen zur Erfassung der Verantwortlichkeit von Lehrkräften für die Förderung von Zuhörkompetenzen getrennt nach Schularten

Mikulla (2012) hat vorgeschlagen, die Einstellungen von Lehrpersonen auch in Abhängigkeit von der Berufserfahrung zu untersuchen. Die Stichproben aus Grundschule und Gymnasium wurden jeweils in eine Gruppe von Lehrpersonen mit niedriger und in eine mit hoher Berufserfahrung unterteilt. Sowohl in der Gruppe der Grundschullehrkräfte als auch in der Gruppe der Gymnasiallehrkräfte zeigt sich, dass Personen mit längerer Berufserfahrung die Herausforderungen in der Zuhörförderung im Vergleich zu Personen mit geringerer Berufserfahrung als wichtiger einschätzen, wobei insbesondere die Zuhörförderung in der Phase der Intentionbildung und der Selektion von den erfahreneren Lehrkräften stärker betont wird (vgl. Tabelle 4). In der Grundschule achten Lehrpersonen mit längerer Berufserfahrung zusätzlich noch stärker auf die Sicherung der Integration der Information.

Skala	Schulform	Berufserfahrung*	M**	SD	t***	df***	p***
Intention	Grundschule	niedrig (n = 24)	4.05	.38	-3.36	44	<.01
		hoch (n = 22)	4.41	.32			
Selektion		niedrig	4.16	.38	-2.30	44	<.05
		hoch	4.43	.40			
Organisation		niedrig	4.42	.52	-1.24	44	n.s.
		hoch	4.44	.49			
Integration		niedrig	3.93	.45	-2.72	44	<.01
		hoch	4.28	.42			

Skala	Schulform	Berufserfahrung*	M**	SD	t***	df***	p***
Intention	Gymnasium	niedrig (n = 24)	3.57	.75	-2.03	47	< .05
		hoch (n = 25)	3.95	.55			
Selektion		niedrig	3.93	.91	-2.31	47	< .05
		hoch	4.38	.31			
Organisation		niedrig	4.28	.95	-1.29	47	n.s.
		hoch	4.54	.31			
Integration		niedrig	3.89	.91	-1.57	47	n.s.
		hoch	4.21	.42			

* niedrige Berufserfahrung: Grundschullehrkräfte im Alter von 23-30 Jahren

Lehrpersonen im Gymnasium im Alter von 23–35 Jahren

hohe Berufserfahrung: Grundschullehrkräfte im Alter von 31–60 Jahren

Lehrpersonen im Gymnasium im Alter von 36–60 Jahren

** Mittelwerte aus der Skala von 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*

*** Der t-Wert ist ein statistischer Kennwert, der bei gegebenen Freiheitsgraden (= df), die durch die Stichprobengröße (n) definiert sind, mit einer Wahrscheinlichkeit p verbunden ist. Unterschreitet diese Wahrscheinlichkeit die sogenannte Signifikanzgrenze, geht man davon aus, dass die Mittelwertsunterschiede bedeutsam sind.

Tabelle 4: Deskriptive Statistik und Ergebnisse der t-Tests zu den Skalen aus dem Fragebogen zur Erfassung der Verantwortlichkeit von Lehrkräften für die Förderung von Zuhörkompetenzen getrennt nach Schularten und Berufserfahrung

3.1.2 Lehrpersonen bewerten Zuhörförderung positiv

Diese Befunde zeigen zunächst, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer eine stark positive Tendenz zur Zuhörförderung haben und diese auch im Rahmen ihrer Aufgaben sehen. Erfahrene Lehrkräfte sind in dieser Ansicht noch entschiedener als jüngere Lehrkräfte. Falls dies nicht ein Effekt der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten ist, könnte man interpretieren, dass Lehrpersonen im Laufe der Berufsjahre die Erfahrung machen, wie wichtig effektives Zuhören ist. Möglicherweise müsste die Bedeutung von Zuhören und Zuhörförderung durch Lehrpersonen bereits in der Lehramtsausbildung stärker thematisiert werden, um sicherzustellen, dass diese Aspekte von Anfang an im professionellen Lehrerhandeln mitentwickelt werden.

Es muss auch kritisch hinterfragt werden, inwieweit die positive Selbsteinschätzung mit dem tatsächlichen Lehrerhandeln korrespondiert. Gogolin (2013, 187) weist darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer in Befragungen dazu neigen, das eigene Verhalten und die eigene Einstellung als Ausnahme im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen zu sehen. Mikulla (2012) hat Hinweise darauf gefunden,

dass Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen zwar eine positive Einstellung zur Zuhörförderung in allen Phasen des Zuhörprozesses äussern, dass sie aber letztlich in ihrem Unterricht weniger dafür tun als die Lehrkräfte an Gymnasien. Da es sich hier um Selbstauskünfte handelt, sind diese Daten nur begrenzt belastbar und müssten durch objektivierbare Beobachtungen im Unterricht oder zumindest durch Fremdeinschätzungen ergänzt werden.

3.2 An welchen Indikatoren machen Lehrerinnen und Lehrer «gutes» bzw. «schlechtes» Zuhörverhalten der Schülerinnen und Schüler fest?

Eine weitere Perspektive, die in der Arbeitsgruppe untersucht wurde, betrifft die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer Zuhörverhalten von Schülerinnen und Schülern erkennen und einschätzen (Kupfer, 2013).

3.2.1 Zuhören ist äusseres Verhalten und mentaler Prozess

Zuhören ist ein schillerndes Konstrukt, weil es einerseits mentale und interne Prozesse und andererseits auch offenes Verhalten einschliesst. Die Verhaltensdiagnostik von Zuhören wird durch eine Reihe von Sachverhalten weiter kompliziert: Erstens ist es durchaus möglich, dass eine Diskrepanz zwischen innerem und äusserem Verhalten vorliegt und dass es zu Verhaltenstäuschungen oder geheucheltem Engagement (vgl. Kaiser, 1998) kommt; d. h., es ist denkbar, dass der Zuhörer interessiert schaut, aber keineswegs dem Sprecher folgt. Zum anderen ist zu bedenken, dass keine eindeutigen und notwendigen Korrespondenzen zwischen beobachtbarem Verhalten und Zuhören belegt sind. So wird beispielsweise oft der Augenkontakt des Zuhörers mit dem Sprecher als Zeichen für gutes Zuhören genannt; jedoch könnte gerade die Vermeidung von Augenkontakt mit dem Sprecher für den Zuhörer eine kognitive Entlastung darstellen, wenn er oder sie intensiv zuhört. Schliesslich ist zu bedenken, dass Zuhörverhalten kulturell reglementiert ist. Je nach Kultur kann es angemessen oder unangemessen sein, mit einem hierarchisch übergeordneten Sprecher Augenkontakt zu halten. In westlichen Kulturen wird die Vermeidung von Blickkontakt oft mit einem Schuldeingeständnis oder einem Täuschungsversuch gleichgesetzt. Im schulischen Kontext sind Verhaltensweisen, die mit dem Zuhören assoziiert sind, durch die mehr oder minder expliziten, normati-

ven Erwartungen beschrieben, wobei auch die wahrgenommenen Hierarchien eine Rolle spielen (vgl. Imhof, 2003). Vom aufmerksam zuhörenden Schüler wird erwartet, dass er die Lehrkraft ansieht, möglichst wenige Fragen stellt, keine Nebentätigkeiten aufnimmt und kontinuierlich nonverbale Zuhörsignale wie Kopfnicken oder ein «Mhm» zeigt.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die Zuhörverhalten der Schülerinnen und Schüler beobachten, sind dabei von ihren Erwartungen und Wahrnehmungsgewohnheiten beeinflusst. So hält Rosenbusch (2004) beispielsweise fest, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, diejenigen Schülerinnen und Schüler für aufmerksame Zuhörer zu halten, die im Klassenzimmer vorne sitzen. Dies kann ein einfacher Wahrnehmungsfehler sein, der durch die Nähe und vermeintliche Vertrautheit entsteht. Dennoch reagieren die Lehrkräfte mit ihrem Kommunikationsverhalten auf diese Wahrnehmungen und Bewertungen und verstärken damit möglicherweise sowohl die erwünschten Verhaltensweisen der vorne sitzenden Schülerinnen und Schüler und zugleich auch die weniger erwünschten Verhaltensweisen der weiter hinten im Klassenraum sitzenden, als schlechtere Zuhörer eingestuften Schülerinnen und Schüler.

3.2.2 Zuhörverhalten wird auf schmaler Basis eingeschätzt

Kupfer (2013) führte als Pilotstudie eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasien durch, um die Frage zu beantworten, aus welchen Verhaltensweisen sie auf die Zuhörleistung ihrer Schülerinnen und Schüler schliessen. Leitende Forschungsfragen waren dabei, ob Lehrerinnen und Lehrer Verhaltensindikatoren über die vier Phasen hinweg unterschiedlich stark beachten und ob Unterschiede zu erkennen sind, wenn sie angemessenes oder unangemessenes Zuhörverhalten beurteilen. Befragt wurden $N = 45$ Lehrerinnen und Lehrer vom Gymnasium mithilfe eines Online-Fragebogens. Dieser war so strukturiert, dass die Fragen den vier Phasen des Zuhörprozesses zugeordnet werden konnten. Der erste Frageblock enthielt 30 Items zur Beschreibung von «gutem» Zuhörverhalten, gefolgt von einem zweiten Frageblock mit 33 Items zur Beschreibung von «schlechtem» Zuhörverhalten, die alle jeweils auf einer fünfstufigen Skala von 1 = *stimme gar nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu* einzuschätzen waren (vgl. Tabelle 5 für Beispielitems). In einem abschliessenden Frageblock mit 12 Items wurden die Befragten noch einmal aufgefordert, die drei aus ihrer Sicht wichtigsten Aspekte von angemessenem Zuhörverhalten anzukreuzen. Der Fragebogen war ca. vier Wochen im Feld bearbeitbar.

<i>Phase im Zuhörprozess</i>	Fragenstamm: Ich erkenne, dass eine Schülerin / ein Schüler gut (+) / nicht gut (–) zuhört, daran, dass ...
<i>Intention</i>	+ ... sie / er sich im Unterricht NICHT ablenken lässt. – ... sie / er NICHT nach den gegebenen Anweisungen arbeitet.
<i>Selektion</i>	+ ... sie / er mir zeigt, dass sie / er aufmerksam ist, indem sie / er jederzeit ansprechbar ist. – ... sie / er den Kopf auf dem Tisch ablegt.
<i>Organisation</i>	+ ... sie / er mir in ihren / seinen Beiträgen zeigt, dass sie / er mir gedanklich folgen kann. – ... in ihren / seinen Beiträgen wiederholt, was bereits gesagt wurde.
<i>Integration</i>	+ ... sie / er das Gesagte in ihr / sein Vorwissen integrieren kann. – ... sie / er das Gesagte NICHT in der Leistungsüberprüfung abrufen kann.

Tabelle 5: Beispielitems zur Beobachtung von Zuhören

Die Prüfung auf interne Konsistenz erbrachte durchweg zufriedenstellende Werte (vgl. Tabelle 6). Die durchschnittlichen Beurteilungen der einzelnen Verhaltensweisen finden sich durchgängig in der Skalenmitte mit einer Tendenz zum oberen Ende hin, d. h., auch hier neigen die Lehrerinnen und Lehrer dazu, ihre Zustimmung zu den Aussagen mit Nachdruck zu geben.

<i>Skala</i>	Anzahl Items	Cronbach's α^{**}	<i>M*</i>	<i>SD</i>
+ <i>Intention</i>	N = 8	.71	2.56	.57
+ <i>Selektion</i>	N = 9	.79	3.40	.62
+ <i>Organisation</i>	N = 5	.69	4.10	.60
+ <i>Integration</i>	N = 8	.85	3.48	.81
– <i>Intention</i>	N = 11	.82	2.88	.67
– <i>Selektion</i>	N = 9	.85	3.22	.75
– <i>Organisation</i>	N = 7	.72	2.72	.81
– <i>Integration</i>	N = 6	.86	2.74	.61

* Mittelwerte aus der Skala von 1 = *stimme gar nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu*

** Ein Wert für die interne Konsistenz von $\alpha > .75$ wird konventioneller Weise als ausreichend zuverlässig angesehen, $\alpha > .70$ ist akzeptabel.

Tabelle 6: Interne Konsistenz der Skalen aus dem Fragebogen zur Beobachtung von «gutem» (+) und «schlechtem» (–) Zuhörverhalten in den einzelnen Phasen des Zuhörprozesses

«Gutes» Zuhören machen Lehrerinnen und Lehrer am ehesten an Verhaltensweisen fest, die auf aktive Organisation der Information schliessen lassen. «Schlechtes» Zuhören hingegen meinen Lehrerinnen und Lehrer am ehesten an Verhaltensweisen

zu erkennen, die bereits früher im Zuhörprozess auftreten und auf ungenügende Selektion der Information hinweisen mögen. Um die Frage zu klären, ob die Verhaltensmuster in den einzelnen Phasen zur Beurteilung von «gutem» und «schlechtem» Zuhören unterschiedlich stark beachtet werden, wurden die Daten für die Phasen einer Friedmans-Rangvarianzanalyse unterzogen. Das Ergebnis dieser Analyse deutet sowohl für das «gute» als auch für das «schlechte» Zuhören auf signifikant unterschiedliche Gewichtung der Beobachtungen in den einzelnen Phasen hin. Post-hoc-Analysen ergaben, dass bei der Beurteilung «guten» Zuhörverhaltens die Lehrerinnen und Lehrer der Phase der Intentionsbildung im Vergleich zu allen anderen ein signifikant geringeres Gewicht beimessen, während das Verhalten in der Phase der Organisation gegenüber allen anderen besonders herausgehoben betrachtet wird. Bei der Beurteilung des «schlechten» Zuhörverhaltens ziehen die Lehrerinnen und Lehrer signifikant stärker solche Verhaltensweisen heran, die in der Phase der Selektion auftreten, als die Verhaltensweisen in den anderen Phasen.

Bei der Einschätzung des Zuhörverhaltens der Schülerinnen und Schüler gehen Lehrerinnen und Lehrer wahrscheinlich nach einem groben Muster vor. Der «gute» Zuhörer ist derjenige, der im Sinne der Organisation von Information offensichtlich in der Lage ist, mit den vermittelten Inhalten aktiv umzugehen. Als «schlechte» Zuhörer werden Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die ihre Aufmerksamkeit scheinbar nicht auf das Gesagte richten können. Das ist ein verhältnismässig einfaches Muster der Verhaltensbeurteilung. Wenn angemessenes Zuhören für Lehrerinnen und Lehrer erst in der Organisationsphase erkennbar wird, sind bereits zwei Schritte im Zuhörprozess vielleicht schon gescheitert. Lehrerinnen und Lehrer übersehen möglicherweise die Stellen, an denen sie positives, aktives Zuhörverhalten unterstützen können, um die Schülerinnen und Schüler auf den Weg zu bringen. Vermeintlich «schlechtes» Zuhören meinen Lehrerinnen und Lehrer in der Phase der Selektion zu erkennen. Lehrpersonen, die diesen Fokus einnehmen, übersehen möglicherweise, dass der erste notwendige Schritt, nämlich die Bildung einer Zuhörabsicht, schon nicht gelungen ist. Daher wäre zu prüfen, ob in einer gegebenen Kommunikationssituation überhaupt klar ist, warum und mit welchem Ziel Zuhören stattfinden soll. Wenn der Einstieg beim Zuhören sorgfältig beachtet wird, kann möglicherweise der gesamte nachfolgende Prozess optimiert werden. Allerdings setzt dies voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer erstens das Problem erkennen und zweitens ein Handlungsrepertoire zur Verfügung haben, die Zuhörverhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen.

Zur Interpretation dieser Studie muss einschränkend gesagt werden, dass die Stichprobe ausschliesslich aus Lehrerinnen und Lehrern am Gymnasium bestand.

Diese Wahrnehmungen lassen sich bestimmt nicht ohne Weiteres auf Lehrpersonen anderer Schultypen übertragen. Ausserdem war der Stichprobenumfang zu klein, um mögliche Unterschiede zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Fachgruppen herauszuarbeiten. Es ist gut möglich, dass Lehrkräfte, die in sprachlichen Fächern unterrichten, auf Zuhören anders eingehen (können) als andere.

3.3 Sprechen und Zuhören als Dreh- und Angelpunkte von Unterricht

Lehrerinnen und Lehrer planen ihren Unterricht, sie führen diesen durch und passen dabei ihre Planung den Erfordernissen der Situation mehr oder weniger stark an – und sie reflektieren die Durchführung im Nachhinein. Das kann der Kern der professionellen Tätigkeit der Lehrkräfte sein (vgl. Esslinger-Hinz et al., 2007; Gudjons, 2006). Da Unterricht in entscheidenden Teilen mündliche Kommunikation impliziert, ist die Frage interessant, ob und in welcher Form Lehrerinnen und Lehrer die Zuhörfertigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht berücksichtigen.

Da Schülerinnen und Schüler in allen Altersstufen und in allen Fächern mündlich vermittelte Information zu verarbeiten haben, sind zwingend fächerübergreifende und fachspezifische Zuhörkompetenzen erforderlich, um der Instruktion überhaupt folgen zu können. Auf der Gegenseite bedeutet dies für Lehrerinnen und Lehrer, dass sie in ihrem Unterricht unabhängig vom Fach auf eine klare, strukturierte und verständliche Sprache achten müssen, um erstens die Informationsvermittlung und das Lernen zu erleichtern und um zweitens als ein angemessenes Sprachmodell zu fungieren. Bei der Gestaltung des sprachlichen Ausdrucks können sich Lehrerinnen und Lehrer an verschiedenen Gesichtspunkten orientieren: Zum einen können sie die Merkmale der Inhalte und des Stoffs berücksichtigen und Wert darauf legen, die Komplexität der Sachverhalte in der sprachlichen Darstellung angemessen zu repräsentieren. Zum anderen können sie ihr Sprachhandeln an den (heterogenen) Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler ausrichten. Beide Aspekte werden wahrscheinlich besser realisiert, wenn sie in der Vorbereitung berücksichtigt werden, als wenn Lehrerinnen und Lehrer diese der spontanen oder zufälligen Eingebung überlassen.

3.3.1 In welcher Form berücksichtigen Lehrerinnen und Lehrer die Zuhörfertigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht?

Trietsch (2013) hat in einer Studie nachgefragt, in welcher Form Lehrerinnen und Lehrer die Zuhörkompetenzen bei der Planung von Unterricht mit berücksichtigen. Es wurde ein Fragebogen entwickelt, in dem die Lehrerinnen und Lehrer Aspekte der Unterrichtsplanung daraufhin beurteilen sollten, ob und in welchem Mass sie den getroffenen Aussagen zustimmen. Dabei wurden die Aussagen so konstruiert, dass sie den Phasen des Zuhörprozesses zugeordnet werden konnten. In Tabelle 7 sind Beispielimens für die verschiedenen Phasen aufgeführt.

Phase im Zuhörprozess	
<i>Intention</i>	Bei der Unterrichtsplanung formuliere ich Lernziele für die Schülerinnen und Schüler, welche sie am Ende meiner Unterrichtsstunde(n) erreicht haben sollten.
<i>Selektion</i>	Bei der Unterrichtsplanung überlege ich, wie ich z. B. durch Betonungen oder Hervorhebungen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf wichtige Punkte lenke.
<i>Organisation</i>	Bei der Planung meines Unterrichts denke ich darüber nach, wann ich Rückfragen stellen werde.
<i>Integration</i>	Am Ende der Unterrichtsstunde bitte ich die Schülerinnen und Schüler, die Verknüpfung der neu erarbeiteten Informationen mit ihrem Vorwissen zu verbalisieren.

Tabelle 7: Beispielimens zur Frage, wie Zuhören in der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt wird

Insgesamt beteiligten sich $N = 83$ Lehrkräfte an der Online-Befragung, wobei $n = 38$ Personen in der Grundschule und $n = 45$ Personen am Gymnasium tätig waren. Die Aussagen waren auf einer Skala von 1 = *stimme voll und ganz zu* bis 4 = *stimme überhaupt nicht zu* zu bewerten.

Das Ergebnis der Befragung, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer Aspekte des Zuhörens in der Unterrichtsplanung berücksichtigen, ist mit Vorsicht zu betrachten, denn die psychometrischen Eigenschaften der Skalen sind in diesem Fall nicht ernsthaft belastbar, wie aus Tabelle 8 an den niedrigen Werten für die interne Konsistenz zu ersehen ist. Die geringen Reliabilitäten, berechnet auf der Basis der internen Konsistenz der Skala, sind wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass hier kein kohärentes Konstrukt gemessen, sondern eine wenig konsistente Reihe von Aspekten abgefragt wurde.

Skala	Anzahl Fragen	Cronbach's α^{**}	Grundschule ($n = 38$)		Gymnasium ($n = 45$)	
			M^*	SD	M^*	SD
<i>Intention</i>	N = 6	.51	1.50	.28	1.52	.38
<i>Selektion</i>	N = 7	.31	1.78	.38	1.56	.37
<i>Organisation</i>	N = 5	.69	1.54	.42	1.48	.41
<i>Integration</i>	N = 8	.62	2.06	.42	1.87	.43

* Mittelwerte aus der Skala von 1 = *stimme voll zu* bis 4 = *stimme überhaupt nicht zu*

** Ein Wert für die interne Konsistenz von $\alpha > .75$ wird konventioneller Weise als ausreichend zuverlässig angesehen, $\alpha > .70$ ist akzeptabel.

Tabelle 8: Interne Konsistenz der Skalen aus dem Fragebogen zur Frage, wie Zuhören in der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt wird

Wirft man dennoch einen Blick auf die mittleren Beurteilungen der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Einschätzung, mit welcher Intensität sie die einzelnen Phasen des Zuhörprozesses in die Unterrichtsplanung mit hineinnehmen, so findet man zunächst ein sehr hohes Mass an Zustimmung. Fast durchgängig geben Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie das Zuhören im Blick haben. Es wird aber auch deutlich, dass die Phasen des Zuhörens unterschiedlich bewertet werden. Eine multivariate Varianzanalyse zur Prüfung der Mittelwertunterschiede innerhalb und zwischen den Gruppen zeigt zwei Trends: Innerhalb der Schulformen Grundschule und Gymnasium werden die Phasen des Zuhörens unterschiedlich intensiv bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt. Dieser Unterschied hält der Prüfung mittels einer Varianzanalyse stand (Grundschule: $F(4,34) = 377.81, p < .001$; Gymnasium: $F(4,42) = 334.71, p < .001$). Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule scheinen besonderen Wert auf die Massnahmen zu legen, die die Intensionsbildung und die Organisation von Information fördern, während bei Lehrkräften im Gymnasium auch die Selektion denselben Stellenwert bei der Unterrichtsvorbereitung einnimmt. In beiden Schulformen scheinen Lehrerinnen und Lehrer am wenigsten darüber nachzudenken, wie sie die Integration der Information unterstützen können. Der zweite Trend deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte am Gymnasium im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule bei der Vorbereitung von Unterricht die Perspektive der Selektion und der Integration von Information stärker bedenken. Auch dieser Unterschied wird durch die statistische Überprüfung untermauert ($F(1,82) = 7.44, p < .01$ bzw. $F(1,82) = 4.21, p < .05$).

3.3.2 Zuhören wird in der Unterrichtsplanung möglicherweise unterschätzt

Wenn man Lehrerinnen und Lehrer fragt, ob sie Aspekte des Zuhörens in der Unterrichtsplanung berücksichtigen, findet man eine Tendenz zur Zustimmung. Es ist aber aufgrund der Datenlage auch anzunehmen, dass nicht alle Phasen des Zuhörprozesses gleichermaßen in den Blick genommen werden. Es ist bemerkenswert, dass in der Schule, einem Ort, in dem nachhaltiges Lernen zentrales Anliegen ist, die Lehrerinnen und Lehrer ausgerechnet der Phase der Integration von Information beim Zuhören am wenigsten Aufmerksamkeit schenken sollten. Dieser Befund wäre durchaus in einer Linie mit Befunden aus früheren Studien, in denen deutlich wurde, dass Lehrerinnen und Lehrer angemessenes Zuhören bei ihren Schülerinnen und Schülern eher an offenem Zuhörverhalten als an Verhaltensweisen, die kognitive Aktivität implizieren, festmachen (vgl. Imhof, 2004). Das heisst, Lehrerinnen und Lehrer achten mehr auf die Schülertätigkeiten während der Selektionsphase, wie Blickkontakt halten oder Nebentätigkeiten unterlassen, und weniger auf die Aktivitäten in der Integrationsphase, wie Fragen stellen oder aktiv Verständnis prüfen. Hier liegen vermutlich noch Möglichkeiten der didaktischen Optimierung der Zuhörsituationen und der Entwicklung von Zuhörkompetenzen.

4. Fazit: Positive Einstellung zur Förderung von Zuhörkompetenzen im Unterricht, didaktische Massnahmen müssen noch präzisiert werden

Ausgehend von einem Modell, das Zuhören als Informationsverarbeitung beschreibt, werden Zuhörverhaltensweisen beschrieben, die (auch) in Schule und Unterricht relevant sind. Abgeleitet aus diesem Modell wurden drei Befragungen² zur Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern realisiert. Dabei wurde untersucht, ob Lehrpersonen die Zuhörförderung als ihre Aufgabe betrachten, wie sie Zuhören bei ihren Schülerinnen und Schülern diagnostizieren und wie sie die Anforderungen an

2 Die Befragungsinstrumente werden aktuell revidiert und optimiert. Die Autorin stellt die Instrumente auf Nachfrage bereit.

die Zuhörkompetenzen in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen. Die Grundtendenz zeigt eine positive Einstellung von Lehrpersonen zur Förderung von Zuhörkompetenzen im Unterricht. Allerdings liegen hier ausschliesslich Selbsteinschätzungen vor und die Tendenz zur Zustimmung bzw. die Neigung, das eigene Verhalten besser einzuschätzen als das von Kolleginnen und Kollegen, dürfen bei der Interpretation der Befunde nicht ausser Betracht gelassen werden. Darüber hinaus bleibt offen, ob Selbsteinschätzung und reales Verhalten übereinstimmen. Sprachliche Klarheit und ein gut strukturierter Unterricht sind nicht selbstverständlich und entwickeln sich wahrscheinlich erst im Laufe der professionellen Biografie von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Helmke, 2009).

Letztlich zeigt sich aber, dass die Neigung der Lehrpersonen, die Entwicklung von Zuhörkompetenzen analog der Leseförderung als Sache des Unterrichts zu betrachten, prinzipiell vorhanden ist. Dennoch scheint das Wissen um die Komplexität und Prozesshaftigkeit von Zuhören bei Lehrerinnen und Lehrern noch ausbaufähig. Die Fragen, was genau zu lernen und zu lehren ist, wenn Zuhören gefördert werden soll, und wie dies didaktisch umgesetzt werden kann, sind noch nicht vollständig beantwortet. Auch die Beschreibung der Entwicklung von Zuhörkompetenz in der Lebensspanne liegt noch nicht so differenziert vor, dass fundierte Konsequenzen für die Gestaltung des Sprachhandelns von Lehrerinnen und Lehrern daraus abgeleitet werden könnten. Hier besteht noch weiterer Forschungsbedarf, denn letztlich lassen die Befunde vermuten, dass die Arbeiten zur Beschreibung und Erklärung des Zuhörprozesses und der dabei involvierten kognitiven Prozesse noch nicht ausreichend in didaktische Strategien umgesetzt und erprobt worden sind, um sie Lehrerinnen und Lehrern an die Hand zu geben. Die Bereitschaft auf Seiten der Lehrpersonen, Zuhören als Aspekt schulischer Förderung anzunehmen, scheint jedenfalls insofern gut vorbereitet zu sein, als eine prinzipiell wertschätzende Haltung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber dem Zuhören zu verzeichnen ist.

5. Literatur

- Artelt, Cordula; Demmrich, Anke und Baumert, Jürgen: *Selbstreguliertes Lernen*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 271–298.
- Bergmann, Katja: *Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht*. Oberhausen: Athena Verlag, 2000.
- Böhme, Katrin; Neumann, Daniela und Schipolowski, Stefan: *Die im Ländervergleich untersuchten sprachlichen Kompetenzen*. In: Köller, Olaf; Knigge, Michael und Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann Verlag, 2010, S. 19–31.
- Bremerich-Vos, Albert; Behrens, Ulrike; Böhme, Katrin; Krelle, Michael; Neumann, Daniela; Robitzsch, Alexander; Schipolowski, Stefan und Köller, Olaf: *Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch*. In: Köller, Olaf; Knigge, Michael und Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann Verlag, 2010, S. 37–50.
- Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde und Köller, Olaf (Hrsg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch*. Weinheim: Beltz Verlag, 2008.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): *Dokumente und Berichte zum Projekt HarmoS* (o. J.). Online: <http://www.edk.ch/dyn/11968.php> [19.03.13]
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): *Grundkompetenzen für die Schulsprache*. Bern: EDK, 2011.
- Eriksson, Brigit: *Bildungsstandards*. In: Becker-Mrotzcek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag (DTP Band 3), 2009, S. 116–129.
- Eriksson, Brigit und Waibel, Saskia: *Zur Abgrenzung des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen mit Hilfe schwerigkeitsbestimmender Merkmale bei der Entwicklung von Testaufgaben*. In: Bernius, Volker und Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010, S. 69–80.
- Esslinger-Hinz, Ilona; Unseld, Georg; Röße, Edeltraud; Fischer, Hans-Joachim; Reinhard-Hauck, Petra; Däschler-Seiler, Siegfried und Kust, Tillmann: *Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007.
- Gogolin, Ingrid: *Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulen – Herausforderungen an die Lehrfähigkeit*. In: McElvany, Nele; Gebauer, Miriam N.; Bos, Wilfried und Holtappels, Heinz Günther (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim: BeltzJuventa, 2013.
- Goldin-Meadow, Susan: *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2003.
- Gudjons, Herbert: *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2006.
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 2009.
- Imhof, Margarete: *What is going on in the mind of the listener? The cognitive psychology of listening*. In: Wolvin, Andrew D. (Ed.), *Dimensions of listening*. Oxford: Blackwell, 2010a, pp. 97–126.
- Imhof, Margarete: *Zuhören lernen und lehren*. In: Bernius, Volker und Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010b, S. 15–30.
- Imhof, Margarete: *What have you listened to in school today?* In: *International Journal of Listening*, 22, 2008, pp. 1–12.
- Imhof, Margarete: *Zuhören und Instruktion*. Münster: Waxmann Verlag, 2004.
- Imhof, Margarete: *Good and poor listening behavior across situations, perceived listener status and cultures*. In: *Communication Research Reports*, 20, 2003, pp. 369–378.

- Imhof, Margarete und Klatte, Maria: *Hören und Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Erziehung und Unterricht*. In: Huber, Günter L. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Juventa, 2011.
- Kaiser, Constanze: *Körpersprache der Schüler: Lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren*. Neuwied: Luchterhand, 1998.
- KMK, Kultusministerkonferenz (Hrsg.): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand, 2004.
- Köller, Olaf; Knigge, Michael und Tesch, Bernd (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann Verlag, 2010.
- Kupfer, Sarah: *Zuhören im Unterricht: Wie bewerten Gymnasiallehrer die Zuhörkompetenz ihrer Schüler?* Mainz: Unveröffentlichte Bachelorarbeit im Studiengang Bachelor of Education, 2013.
- Mayer, Richard E.: *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2007.
- Mikulla, Claudia: *Ist Zuhören Lehren Aufgabe der Schule? Ein Vergleich von Lehrereinstellungen in Grundschule und Gymnasium*. Mainz: Unveröffentlichte Bachelorarbeit im Studiengang Bachelor of Education, 2012.
- Müller, Karla: *Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. Seelze: Kallmeyer, 2012.
- Prenzel, Manfred; Carstensen, Claus H.; Frey, Andreas; Drechsel, Barbara und Rönnebeck, Silke: *PISA 2006. Eine Einführung in die Studie*. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, 2007, S. 31–59.
- Pressley, Michael: *What should comprehension instruction be the instruction of?* In: Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B.; Pearson, David P. und Barr, Rebecca (Eds.): *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000, pp. 545–561.
- Rosenbusch, Heinz S.: *Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer*. In: Rosenbusch, Heinz S. und Schober, Otto (Hrsg.): *Körpersprache und Pädagogik: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2004, S. 138–176.
- Trietsch, Rebecca: *Wie beachten Gymnasiallehrer das Zuhören bei der Unterrichtsplanung?* Mainz: Unveröffentlichte Bachelorarbeit im Studiengang Bachelor of Education, 2013.
- Wagner, Roland W.: *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Schöningh, 2006.

Der Seelsorger und das Wort

Erwin Benz, Kapuziner und Seelsorger

Der Seelsorger müsste wohl zuerst und vor allem zuhören, bevor er spricht. Gerade weil er von Berufs wegen viel spricht und viel sprechen muss, sollte er sich das sehr zu Herzen nehmen. Er hört im Seelsorgegespräch zu, das früher zentral im Beichtstuhl stattfand. Da war der Ablauf klar gegliedert: Bekenntnis, Zuspruch, Lossprechung. Die ersten beiden Teile waren meistens formelhaft, konnten aber durchaus persönlich sein, der dritte war jedoch immer formelhaft. Heute findet dieses Gespräch vermehrt ausserhalb des Beichtstuhls statt. Da kann alles zur Sprache kommen, was Menschen bewegt – meistens Sorgen und Belastungen. Es hat nicht selten die Funktion der Entlastung, wenn nicht gar des Ventils. Darum soll das Gegenüber nicht unterbrochen werden, wobei eine kleine Bemerkung, das Mitgehen – wenn nicht gar das Mitverstehen – zum Ausdruck gebracht werden kann. Mitteilen bedeutet hier nicht selten Teilen, Mit-Teilen im eigentlichen Sinn des Wortes. Mit Belehrungen und guten Ratschlägen sollte der Seelsorger eher sparsam umgehen.

Dann gibt es das Gespräch, dessen Anlass ein Ereignis ist. Dies ist der Fall, wenn eine Taufe, eine Trauung oder eine Bestattung besprochen wird. In der Regel ist bei diesen Anlässen nicht nur eine Person mit dabei. Hier geht es darum, die Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche zu erfahren. Diese dann umzusetzen, ist Aufgabe des Seelsorgers. Möchten Familienmitglieder etwas zum geplanten Anlass beitragen, sollte diesem Wunsch im Rahmen der Möglichkeiten entsprochen werden. Der Ort des Gesprächs sollte sorgfältig überlegt werden; es kann die traute Umgebung zu Hause oder das Sprechzimmer beim Seelsorger sein. Im ersten Fall gehört es dazu, dass die Umgebung auf das Gespräch Rücksicht nimmt; so sollten Fernseher und Radio nicht laufen und die Kinder doch eher im Hintergrund bleiben. Auch bezüglich der Verbindung mit einem Essen oder einem Getränk sollte man beweglich, jedoch klug und vorsichtig sein.

Im Gottesdienst gibt es einerseits das vorgegebene, geschriebene Wort aus den liturgischen Büchern und aus der Bibel und andererseits das eigene Wort – wie in der Begrüssung, in der Predigt und in den Fürbitten. Für beide Arten gilt immer: eine gepflegte und gute Aussprache.

Für das eigene Wort in der Predigt werden die Begriffe «Sermon» und «Homilie» verwendet. Sie stehen für Wechselrede, Gespräch, Vortrag einerseits und für Zureden

andererseits. Für die Zuhörenden ist das Zuhören vorerst eine Zumutung; denn sie haben nichts zu sagen; sie müssen das Wort über sich ergehen lassen. Es ist sozusagen eine Einbahnstrasse zwischen Sprechenden und Hörenden. Eine Ausnahme bildet die Homilie anlässlich einer Beerdigung. Hier sind die Zuhörenden beteiligt und motiviert. Sie kommen mit dem Bild der verstorbenen Person. Wenn ich vorher mit den Angehörigen Kontakt hatte, wenn sie mir die heimgegangene Person beschrieben haben und wenn ich diese Tonalität aufnehme, dann kommt es gut. Ich hörte in diesem Zusammenhang auch schon, man hätte gespürt, dass ich die verstorbene Person gut gekannt hätte, obwohl ich diese nie gesehen hatte. Ich merke bald, ob die Leute zuhören, ob sie ruhig sind oder ob sie mitgehen. Vielleicht schmunzeln sie mal. Jedenfalls dürfen sie nicht überfordert werden, sei dies durch eine zu theologische Fachsprache, durch Formelsätze oder durch Themen, die sie nicht bewegen. Die Zuhörenden dort abzuholen, wo sie sind, ist entscheidend. Vielleicht darf sogar etwas mit der Aufmerksamkeit gespielt werden, beispielsweise durch Auslösen einer Reaktion.

Der Ausdruck sollte dem heutigen Sprachgebrauch entsprechen. Ob in Schriftsprache oder in Mundart gesprochen wird, ist eigentlich sekundär. Hingegen ist die Dauer nicht unwichtig. Es hat schon etwas für sich, das Bonmot «Die ersten zehn Minuten für die Leute, die zweiten für die Katze und die dritten für den Teufel».

Als Einstieg können dienen: eine Aktualität, eine Frage, etwas, das die Leute beschäftigt, interessiert oder aufhorchen lässt. Dieser Einstieg muss einen Bezug zum Thema haben, das ich verkünden will. Meistens entnehme ich dieses einem Schrifttext, der im sogenannten Wortgottesdienst vorgesehen ist. Ein solcher Einstieg erleichtert dem Zuhörenden den Zugang zum Thema, das ihm als solches doch eher fern ist oder ihn zumindest zurzeit nur mässig interessiert. Ja, alle anzusprechen ist wichtig, aber auch nicht einfach, in Anbetracht von Herkunft, Alter und augenblicklicher Verfassung. Das heisst nicht, dass dieses Thema einfach zurechtgebogen wird, bis es in die heutige Zeit und zum heutigen Menschen passt. Zum «Sitz im Leben», d. h. zur mutmasslichen ursprünglichen Entstehungssituation bzw. Funktion eines Textes, ist Sorge zu tragen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, das Spannungsfeld zu überbrücken zwischen einer fordernden und nicht immer nur angenehmen Botschaft, die man anbringen will, und der Akzeptanz respektive der «Süffigkeit» der Botschaft. Wer lässt sich schon gerne belehren, wenn nicht gar massregeln. Da kann gesunder Humor eine grosse Hilfe sein. Das Zeitalter der sogenannten «Kapuzinerpredigt», der derben Strafpredigt, die den Teufel an die Wand malt, ist vorbei. Früher, als die Predigt noch einen bedeutenderen Platz hatte – sie war der einzige Teil des

Gottesdienstes, der in Muttersprache und erst noch von der Kanzel herab gehalten wurde –, war sie wichtiger für Informationen und Aktualitäten. Es gab auch die sogenannten Volksmissionen, in denen neben den standesgemässen Predigten mindestens eine Strafpredigt gehalten wurde.

Auch wenn die klassische Dreiteilung nicht zwingend ist, eine klare Gliederung und eine gute Einteilung sind hilfreich für die Aufnahme des gesprochenen Wortes wie auch für das Behalten. Die Zuhörenden sollen etwas mitnehmen können, ohne sich gemassregelt oder nicht ernst genommen zu fühlen. Sie sollen gerne zuhören und sich im besten Falle angesprochen fühlen. Es schmeichelt jedem Prediger, wenn er nachher zu hören bekommt: «Sie haben eine schöne Predigt gehalten.» Wenn man zurückfragt, was der Inhalt war, und es kommt einem Schweigen entgegen, dann war die Predigt vielleicht ein Feuerwerk, das jedoch verglüht ist. Es kann auch vorkommen, dass jemand etwas gehört haben will, was der Prediger gar nicht gesagt hat. Eine positive Bestätigung ist, wenn ein Hörer oder eine Hörerin eine weiterführende Bemerkung macht oder bezugnehmend auf die Predigt einen Link zu einem aktuellen Thema herstellt. Es kann hilfreich sein, die geschriebene Predigt vorgängig einer Person des Vertrauens zur Stellungnahme zu unterbreiten.

Soll die Predigt gelesen oder frei vorgetragen werden? Das geschriebene und das gesprochene Wort sind auch hier «zwei Paar Schuhe». Einfache Sätze, klare Sprache, wenig Fremdwörter sind allemal angezeigt. Sprachliche Stilmittel wie Wiederholung, Alliteration, Allusion, Hyperbel, Lautmalerei, Pleonasmus, Paradoxon, Rhetorische Frage, Pointe – um nur einige zu nennen – können durchaus eingesetzt werden, jedoch massvoll und passend, wie das beim Würzen einer Speise auch der Fall ist. Der freie Vortrag gelingt dann spielend, wenn die Schreibe klar strukturiert ist. Der freie Vortrag kann aber auch in Gerede ausarten und das Sich-an-den-Text-Klammern kann verhindern, dass der Funke überspringt.

Die Predigt, die Homilie – engagiert und verantwortungsbewusst eingesetzt – ist ein durchaus zeitgemässes Instrument, um den Zuhörenden etwas Beheimatung zu vermitteln.

Reflexion und Kooperation im Lehrberuf

Zum Stellenwert der Mündlichkeit für die Berufspraxis von Lehrpersonen

Corinne Wyss

1. Einleitung

Der Lehrberuf hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert, die Anforderungen an Lehrpersonen sind gestiegen. Als charakteristisch für den Lehrberuf wird heute die beachtliche Vielfalt von Arbeitsaufgaben betrachtet. Die Aufzählung reicht von Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Beurteilen, Beraten bis zur Schulentwicklung (Bauer, 2002). Kommunikation hat insofern einen wichtigen Stellenwert, als Lehrpersonen mit Schulbehörden, Schulleitenden, Eltern, Berufskolleginnen und -kollegen und den Schülerinnen und Schülern schriftlich und mündlich kommunizieren müssen, um den Berufsanforderungen entsprechen zu können. Die Kommunikation hat hierbei verschiedene Funktionen zu erfüllen¹. Der Austausch mit Vorgesetzten, Behörden und Eltern dient dazu, die eigenen Absichten und Ziele des Unterrichts darzulegen, zu diskutieren und zu begründen, neue unterrichts- und schulbezogene Ziele gemeinsam festzulegen sowie allfällige Probleme und Meinungsverschiedenheiten zu klären. Durch die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht werden Unterrichtsinhalte erarbeitet, schulbezogene Themen diskutiert und reflektiert. Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen ermöglichen den fachlichen Austausch zu Unterrichtsinhalten, dem Verhalten

¹ Die nachfolgende Aufzählung ist nicht abschliessend, sondern als Auswahl zentraler Aspekte zu verstehen.

von Schülerinnen und Schülern, der Weiterentwicklung von Unterricht sowie von Lehrerteam und Schule. Die meisten dieser kommunikativen Akte werden mündlich vollzogen, schriftliche Kommunikation findet vergleichsweise selten und nur in spezifischen Situationen statt. Einige dieser Gesprächssituationen, beispielsweise Elterngespräche oder eine Besprechung mit Vorgesetzten oder Behörden, sind vergleichbar mit professionellen Gesprächen in anderen Berufen. Solche Unterhaltungen finden jedoch vergleichsweise selten statt. Viel wichtiger und häufiger sind Gespräche, die im Unterricht geführt werden.

Für das pädagogische Handeln bestehen nach Combe und Kolbe (2008) allerdings besondere Herausforderungen, wie sie in kaum einem anderen Beruf in dieser Art und Weise zu finden sind. Im Unterricht befinden sich Lehrpersonen in «einer systemisch-vernetzenden Kommunikation», die verursacht, dass für jede Handlung eine Auswahl von Handlungsmöglichkeiten besteht. Eine Lehrperson muss dem gemäss im Unterricht tagtäglich in Handlungsspielräumen operieren, die nicht immer einfach zu meistern sind. Umso wichtiger ist es, dass Lehrpersonen das eigene Handeln gezielt planen und reflektieren, mit dem Ziel, dadurch die Konsequenzen des eigenen Handelns besser einschätzen und verschiedene Handlungsmöglichkeiten abwägen zu können sowie alternative Handlungsmöglichkeiten vorzusehen. Jede Lehrperson kann dies individuell tun und wird es in der Berufspraxis auch zumeist eigenständig tun müssen. Ausserdem sollten sich Lehrpersonen regelmässig mit Kolleginnen und Kollegen austauschen; solche kooperativen Formen der Zusammenarbeit, in denen gemeinsam über Unterricht nachgedacht und reflektiert wird, werden heute als sehr gewinnbringend betrachtet.

Darauf geht der vorliegende Beitrag ein, in dem die Kooperation und Reflexion im Lehrberuf theoretisch und empirisch erläutert wird. Der Fokus liegt demgemäss nicht auf dem pädagogischen Handeln im Unterricht selbst, sondern auf dessen Vor- und Nachbereitung in kooperativen Lehrerteams. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Mündlichkeit gelegt.

2. Kooperation und Reflexion im Lehrberuf

In vielen Berufsfeldern gehört Kooperation zum festen Bestandteil des professionellen Handelns. Es wird davon ausgegangen, dass die Zusammenarbeit positive Effekte auf die zu erbringende Leistung hat. Auch für den Lehrberuf wird die Kooperation vermehrt als wichtig erachtet, indem die Zusammenarbeit positive Aus-

wirkungen auf die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen, die Qualität des Unterrichts und damit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben soll. Eine wichtige Funktion nimmt dabei die Reflexion ein (Schwartz, Klusmann, Ihme & Möller, 2012; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006).

2.1 Kooperation im Lehrberuf – keine triviale Aufgabe

Lehrpersonen arbeiten häufig alleine in einem Schulzimmer mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Zeit, um sich mit Kolleginnen und Kollegen über den Unterricht auszutauschen, ist oft nicht vorhanden (Hadar & Brody, 2010). In verschiedenen Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Kooperation von Lehrpersonen in Kollegien nur untergeordneten Stellenwert einnimmt; eine Zunahme ist insgesamt nicht feststellbar (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Dies ist problematisch, da Erkenntnisse aus empirischen Studien deutlich zeigen, dass die Arbeit in Isolation negativen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts hat (Hadar & Brody, 2010). Lehrpersonen, die in wenig kooperativen Lehrerteams arbeiten, betrachten ihre Arbeit eher als Routine, zeigen weniger Innovationsbereitschaft, sind eher bereit, ihre Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu senken, und zeigen ein geringeres Engagement beim Unterrichten (McLaughlin, 1993). Andererseits konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden, dass sich eine verstärkte Zusammenarbeit positiv auf das professionelle Handeln sowie die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen auswirkt (Wheellock, 2000). So konnte gezeigt werden, dass erfolgreiche Schulen (gemessen an den Leistungen der Lernenden) ein hohes Mass an Kooperation und Kohäsion im Kollegium aufweisen und die Kooperation eine fördernde Bedingung für die Übernahme und Umsetzung von Innovationen an Schulen darstellt. Kooperierende Lehrpersonen fühlen sich gemeinsam für das Lernen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich und gehen besser auf deren Bedürfnisse ein. Ausserdem können sich die durch die Kooperation erlebte Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen sowie als produktiv und angenehm eingeschätzte Arbeitsbeziehungen positiv auf ihr Wohlbefinden auswirken und einen (kleinen) Schutzschild gegen Arbeitsunzufriedenheit und Burnout bieten (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Seidel Horn & Warren Little, 2010). Äusserst wichtig scheint der gemeinsame Austausch unter Kolleginnen und Kollegen auch für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen: «Peer discourse, peer observations and peer feedback can facilitate the development of professional knowledge of teacher students» (Kaasila & Lauriala, 2010, 854).

Diese Befunde zeigen, wie wichtig die Kooperation im Lehrberuf ist. Dabei darf nicht übersehen werden, dass der gemeinsame Austausch nicht immer einfach zu meistern ist. Gemäss Seidel Horn und Warren Little (2010, 182) gibt es verschiedene Schwierigkeiten, die den Austausch über Unterricht erschweren können:

«The difficulty of making tacit knowledge explicit (Eraut, 2000), the challenge of confronting well-established norms of privacy and noninterference (Little, 1990) or contending with disagreement and difference (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001), insufficient structural and social supports (Louis & Kruse, 1995), taken-for-granted language and frameworks that reify assumptions about learners and learning (Coburn, 2006; Horn, 2007), and the urgency of the immediate and multiple tasks to which teachers must attend (Kennedy, 2005; Little, 2003b).»

Damit die Kooperation gelingen kann, müssen Lehrpersonen über kommunikative Fähigkeiten verfügen, sich der möglichen Schwierigkeiten bewusst sein und Kenntnisse zu deren Überwindung verfügbar haben. Es ist deshalb von Bedeutung, dass sie bereits während der Ausbildung die Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie eine positive Einstellung für eine gelingende Kooperation erwerben können.

Eine sehr effektive und sinnvolle Form der Kooperation stellen sogenannte «communities of learners» oder «communities of learning» dar (Hadar & Brody, 2010; Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006). Dieser Ansatz basiert theoretisch auf den Annahmen des situierten Lernens. Der Erwerb bzw. die Konstruktion von Wissen wird in diesen Theorieansätzen im Zusammenhang mit Handlungen in einem bestimmten Kontext und in einer sozialen Gemeinschaft betrachtet. Im Unterschied zu kognitivistischen Ansätzen wird der Wissenserwerb damit nicht als individueller Konstruktionsprozess, sondern als grundlegend abhängig von sozialen Gemeinschaften betrachtet (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006). In «communities of learners» wird gemeinsam über Unterricht nachgedacht und reflektiert, neue Ideen im Unterricht umgesetzt und dokumentiert, wobei der Fokus dieser Tätigkeiten primär auf dem Lernen der Schülerinnen und Schüler liegen soll. Die Befunde bisheriger Studien, die sich mit «communities of learners» im Lehrberuf beschäftigt haben, fallen durchwegs positiv aus. Sie zeigen eine Verbesserung des Unterrichts der beteiligten Lehrpersonen, Möglichkeiten für die persönliche professionelle Entwicklung sowie Auflösung der Isolation im Lehrerkollegium (Hadar & Brody, 2010).

Ein zentraler Bestandteil der kollegialen Zusammenarbeit in solchen «communities of learners» ist die gemeinsame Reflexion über Unterricht. Die Anregungen von

Kolleginnen und Kollegen ermöglichen, die Qualität des eigenen Arbeitens zu verbessern und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Dadurch kann das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Im nächsten Kapitel werden der Begriff der Reflexion und die dahinter stehenden Vorstellungen und Ziele genauer erläutert.

2.2 Reflexion im Lehrberuf – Vorstellungen und Ziele

Die Reflexion im Lehrberuf hat in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen (z. B. Williams & Grudnoff, 2011; Ducharme & Ducharme, 1996). Insbesondere die Lehrerbildung hat sich vermehrt mit dieser Thematik beschäftigt; es wurden verschiedene Ideen und Konzepte erarbeitet, um die Reflexion in der Ausbildung zu implementieren. Obwohl das Konzept der Reflexion heute nun weit verbreitet ist, gibt es in der Literatur bislang keinen Konsens darüber, was genau unter Reflexion zu verstehen ist bzw. wie sie zu definieren sei. Sowohl theoretisch als auch empirisch wird das Konzept sehr unterschiedlich gebraucht und umgesetzt (Black & Plowright, 2010; Dimova & Loughran, 2009; Williams & Grudnoff, 2011). Vergleicht man unterschiedliche Konzepte und Definitionen, so können jedoch durchaus Überschneidungen festgestellt werden. In Anlehnung u. a. an Schön (1983), Zeichner und Liston (1996), Jay und Johnson (2002) kann Reflexion folgendermassen definiert werden:

Reflexion ist ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1) erweitertem Blickwinkel, (2) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3) grösserem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt.

Die Gründe, weshalb die Reflexion im Lehrberuf als wichtig erachtet wird, sind vielfältig. Ganz allgemein betrachtet, geht man theoretisch davon aus, dass die Reflexion die Grundlage für Unterrichtsentwicklung und eigenes Wohlbefinden und damit ein wichtiger Bestandteil der professionellen Lehrarbeit und der Schulentwicklung darstellt (Maag Merki & Werner, 2011; Higgins, 2012; Dauber, 2006). Durch die Reflexion werden Lernprozesse angeregt, denn: «Experience itself is actually not the ‹greatest teacher›, for we do not learn as much from experience as we learn from reflecting on that experience» (Farrell, 2004, 7). Reflexion kann verhindern,

dass Lehrpersonen in Routine verfallen², sie gibt ihnen die Möglichkeit, den beruflichen Alltag aktiv und selbstbewusst zu gestalten sowie sich an der schulischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklung zu beteiligen (Zeichner & Liston, 1996; Brookfield, 1995). Die Reflexion trägt wesentlich dazu bei, dass Lehrpersonen ihr professionelles Wissen und Können aufbauen und stetig weiterentwickeln; sie ist eine wichtige Voraussetzung für ihre Professionalisierung.

Die Reflexion kann individuell und selbstständig durch die Lehrperson durchgeführt werden, vielversprechend sind jedoch auch Formen der kollegialen Reflexion. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen kann sehr wertvoll sein, indem andere Ansichten und Beobachtungen wie auch theoretisches Wissen und fachliche Erkenntnisse eingebracht werden, die neue Anregungen und Inputs geben können (Farrell, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Ausserdem ermöglicht die Kooperation sozialen Support und Rückhalt, was sich positiv auf das persönliche Wohlbefinden auswirken kann (Newell, 1996). Die Zusammenarbeit kann mit einem Peer oder Teammitglied stattfinden oder in kleineren Gruppen. Dabei empfiehlt sich, eine längere Zusammenarbeit mit einem Partner bzw. einer Gruppe einzugehen und sich schon früh auf gemeinsame Grundregeln der Zusammenarbeit zu einigen, die gegenseitiges Vertrauen und Respekt gewähren, auch wenn kontroverse Diskussionen geführt werden (Farrell, 2004). Die im vorherigen Kapitel erläuterten «communities of learners» bieten hierzu eine gute Möglichkeit.

Findet die Reflexion zusammen mit Kolleginnen und Kollegen statt, kann gemeinsam festgelegt werden, was der Inhalt und das Ziel der Reflexion ist und wer welche Verantwortlichkeit übernimmt. Der gemeinsame Austausch sowie die Verbindlichkeit der kollektiven Arbeit können sich positiv auf die Reflexion und ihre Ergebnisse auswirken (Säde-Pirkko, 2005; Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006).

Die Reflexionsprozesse können medial unterschiedlich umgesetzt werden. Erläutert werden nachfolgend die mündliche, die schriftliche sowie die audiovisuelle Reflexion, wobei in der praktischen Umsetzung von Reflexionsprozessen zumeist Kombinationen der drei Formen vorkommen.

Die häufigste Form ist die mündliche Reflexion, bei der ohne mediale Hilfsmittel über berufsbezogene Handlungen nachgedacht wird. Für Emery (1996, 110) bietet der mündliche Austausch zur Reflexion im Lehrberuf folgende Vorteile:

2 Was natürlich nicht heissen soll, dass Routine etwas Schlechtes wäre, denn ohne sie wäre der Unterrichtsalltag kaum zu bewältigen. Wünschenswert wäre jedoch, eine Balance zwischen Reflexion und Routine zu entwickeln.

- «Oral dialogue can promote exploration and extension of teacher knowledge and teacher self-confidence to generate knowledge about teaching, two aims of reflective practice.
- Oral dialogue may be preferable and equally effective for some teachers to the often time-consuming and individual activity of diary or journal writing.
- Objective, compassionate peer critique may provoke reflection where introspection or university professor intervention cannot.»

Die mündliche Umsetzung der Reflexion ist sehr flexibel, jedoch auch vergänglich, da weder vorbereitende Überlegungen noch die Ergebnisse der Reflexion festgehalten werden. Zu beachten sind für die mündliche Reflexion insbesondere zwei Faktoren, die sehr trivial scheinen, jedoch durchaus nicht selbstverständlich sind. Zum einen sollten Ideen und Ansichten offen und ehrlich formuliert werden, zum anderen sollten Gesprächspartner geduldig zuhören können. Die wichtigen Merkmale einer reflexiven Unterhaltung sind dabei die folgenden (Moon, 2000, 167):

- «a stage of description of events, of looking for details, being objective, questioning how knowing has occurred and how the experience is similar to, or different from, others;
- a stage entailing judgements about the quality of the experience («good» or «bad»), the best and worst features and what went well or badly in it;
- a stage of analysis in which there is deeper questioning of what happened («why»), making sense of it and how such occurrences might be explained.»

Insbesondere in der Ausbildung von Lehrpersonen sind nebst der mündlichen Reflexion auch schriftliche Formen der Reflexion sehr verbreitet. Die Ziele und Inhalte der Reflexion können bereits im Voraus notiert bzw. nach der Handlung festgehalten werden. Es sind ganz unterschiedliche Formen möglich, die von Reflexionsbogen bis zu Portfolioeinträgen reichen. Mit der Verschriftlichung einher geht eine grössere Verbindlichkeit, von der eine höhere Nachhaltigkeit erwartet werden kann. Problematisch ist, dass das Formulieren von schriftlichen Reflexionsbeiträgen auch formale und stilistische Fähigkeiten fordert, die den Reflexionsprozess allenfalls beeinflussen können. Die schriftlichen Dokumente können später auch für eine Reflexion der Reflexion genutzt werden (vgl. Brookfield, 1995).

Mit den heutigen technischen Möglichkeiten ergeben sich für die Reflexion über Unterricht erweiterte Perspektiven. Handlungen können mit geringem Aufwand audiovisuell festgehalten werden. Tonband- oder Diktiergeräte sowie aufnahmefähige MP3-Geräte ermöglichen ein unkompliziertes Aufnehmen von Gesprä-

chen; die Verwendung einer Videokamera erlaubt das Festhalten von Bildern, was besonders für die Reflexion über Handlungen von Vorteil ist. Solche technischen Daten bieten damit eine anspruchsvolle Grundlage für eine Reflexion und den Vorteil, dass das Sprechen und Handeln zeit- und ortsungebunden von verschiedenen Personen und unter unterschiedlichen Perspektiven wiederholt reflektiert werden kann (Krammer & Reusser, 2005). Allerdings verlangt diese Art der Reflexion von den Personen, zumindest wenn eigene Aufnahmen geplant sind, auch eine andere Bereitschaft. Wenn sich die Personen durch die Anwesenheit der Kamera oder anderer technischer Geräte unwohl fühlen, wird dadurch die Handlung selber wie auch die Reflexion darüber negativ beeinflusst. Selbstverständlich ist es auch möglich, die Reflexion mit technischen Hilfsmitteln festzuhalten, um sie anschliessend zu prüfen bzw. zu reflektieren (vgl. dazu Helmke, 2009).

Die in diesem Kapitel thematisierten Bereiche, Kooperation und Reflexion, werden heute als zwei Kernaspekte des Lehrberufs betrachtet. Für das Erreichen von Veränderungen und die berufliche Weiterentwicklung wird in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen die Wichtigkeit der kontinuierlichen Reflexion des beruflichen Handelns und des Dialogs mit Kolleginnen und Kollegen betont (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006). Wie die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, spielt die Mündlichkeit dabei eine wichtige Rolle.

Insbesondere für die Reflexion sind bislang erst wenige Forschungsarbeiten vorhanden, die die Umsetzung und Qualität von Reflexion im Lehrberuf untersuchen (z. B. Fat'hi & Behzadpour, 2011; Fook, White & Gardner, 2006). Eine eigene empirische Untersuchung der Autorin geht darauf ein, indem untersucht wurde, wie Lehrpersonen Unterricht reflektieren, wie sie ihre eigene Reflexionspraxis einschätzen und welche Ziele und Vorstellungen sie damit verbinden. Im nächsten Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse erläutert.

3. Reflexion im Berufsalltag von Lehrpersonen – ein Einblick in empirische Ergebnisse

Um die Reflexionspraxis von Lehrpersonen zu untersuchen, wurden junge Lehrpersonen (N=21), die eine Ausbildung zur Primarlehrperson an der PH Zürich abgeschlossen hatten und sich im ersten Berufsjahr befanden, sowie erfahrene Praxislehrpersonen (N=8) der PH Zürich mit unterschiedlichen Instrumenten befragt

(vgl. Abb. 1). Angelehnt war die Untersuchung an die bereits abgeschlossenen Forschungsprojekte «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (unterstützt durch die Internationale Bodensee-Hochschule (IBH)) sowie das Projekt «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit» (unterstützt durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF))³. Die Lehrpersonen wurden von der Projektleitung für eine Teilnahme am Projekt angefragt und hatten sich in der Folge freiwillig für eine Mitwirkung an der Untersuchung zur Verfügung gestellt.

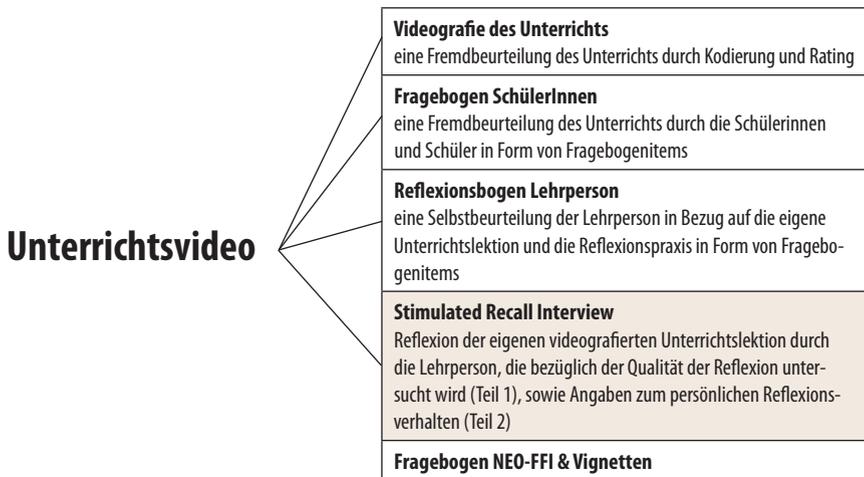


Abbildung 1: Überblick über die Untersuchungsinstrumente

An dieser Stelle werden einige ausgewählte Ergebnisse der Stimulated Recall Interviews berichtet und mit Ausschnitten aus den Interviews unterlegt. Für das Stimulated Recall Interview wurden je sechs junge ($f = 3, m = 3$) und erfahrene ($f = 4, m = 2$) Lehrpersonen aus der Stichprobe ausgewählt und mittels halbstrukturiertem Interview mündlich befragt. Das Interview bestand aus zwei Teilen: Im ersten Teil sahen sich die Lehrpersonen den ersten Teil der eigenen videografierten Unterrichtslektion an und reflektierten selbstständig darüber, im gleich anschliessend durchge-

3 Forschungsprojekt «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung» (IBH-Projekt Nr. 6 69/04, Projekt Nr. 58) (Baer & Fraefel, 2003) und Forschungsprojekt «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit» (SNF-Projekt Nr. 100013–112467 / 1) (Baer, Guldimann, Fraefel & Müller, 2005).

fürten zweiten Teil wurden Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrpersonen zu ihrer Reflexionspraxis erfragt. Die Äusserungen der Lehrpersonen wurden transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet. Eine ausführliche Erläuterung der methodischen Vorgehensweise sowie der empirischen Befunde findet sich in Wyss (in Vorbereitung).

Ein sehr erfreuliches Ergebnis der Befragung ist der Befund, dass die befragten Lehrpersonen der Reflexion grundsätzlich positiv gegenüberstehen und angeben, regelmässig über ihren Unterricht und ihr Handeln zu reflektieren. Allerdings erwähnen auch viele Lehrpersonen, dass ihnen häufig die Zeit für die Reflexion fehlt, da sie mit verschiedenen anderen Tätigkeiten und Pflichten beschäftigt sind.

T: Ich habe die Reflexion eigentlich schon immer als wichtig empfunden, aber am Anfang habe ich dem nicht – ich hatte wie die Zeit nicht dazu. Ich musste an alles andere denken und dies ist bei mir wie zu kurz gekommen.
(Junglehrperson, T2_f_nov_40035, 161:161)

Gemäss den Aussagen der Lehrpersonen findet die Reflexion fast ausschliesslich individuell und in Gedanken statt, es wird dazu die Heimfahrt im Bus oder die Pause zwischen zwei Unterrichtsstunden genutzt. Eine Reflexion, die strukturiert durchgeführt und nach vordefinierten Kriterien vorgenommen wird, findet äusserst selten statt.

T: Ja, ich habe, also, ich muss ehrlich sagen, der Grossteil, es ist auch manchmal aus Zeitmangel, dass ich nachher im Kopf reflektiere, nachher mache ich mir ein paar Stichworte, es ist aber nicht so, dass ich so ein ganzes Heft führe. Es ist mehr so etwas stichwortmässiges auf einem kleinen Formular oder so.
(Praxislehrperson, T2_f_exp_PL11, 199:199)

Die eigene Reflexionspraxis wird von den Befragten als gut beurteilt. Speziell bei Junglehrpersonen wird deutlich, dass sie während der Ausbildung an der PH Zürich häufig zur Reflexion angehalten wurden und daher die eigenen Fähigkeiten positiv werten.

T: Ja ich habe das Gefühl, das mussten wir schon so oft machen, das haben wir intus. Das sagen mir auch sehr viele Leute, dass wir sehr gut reflektieren können, weil wir mussten so häufig Journale schreiben; immer im Praktikum habe ich ein Lernjournal geschrieben, und ich habe dies wirklich sehr genau gemacht. Und habe mir auch Ideen aufgeschrieben, wie ich es hätte besser machen können. Und ich habe das Gefühl, das wird uns so eingebläut, dass wir dies wirklich beherrschen. (Junglehrperson t1, T1_f_nov_30002, 159:160)

Eher kritisch beurteilen die befragten Lehrpersonen die gemeinsame Reflexion im Lehrerkollegium. Diese findet gemäss ihren Angaben selten statt, verbindliche Zielvorgaben oder Hilfestellungen zur Durchführung von Hospitationsbesuchen fehlen zumeist. Die Aussagen der Lehrpersonen zeigen ausserdem, dass der Fokus der Beobachtung bzw. Reflexion eher auf dem Handeln der Lehrperson und weniger auf dem Lernen der Schülerinnen und Schüler liegt.

T: Also diese zwei Personen die sich gegenseitig hospitieren, die machen Zielvereinbarungen, also die sagen zum Beispiel schau bitte bei mir mal was ich für Ticks habe oder ob ich immer gleich rede, oder ob man meine Schrift an der Tafel nicht lesen kann oder einfach irgendetwas, wo sie das Gefühl haben, sie haben es dort nötig und geben sich so das Feedback.

(Praxislehrperson, T2_f_exp_PL10, 102:102)

Die gemeinsame Beobachtung und Besprechung von Unterricht im Lehrerkollegium wird von den befragten Lehrpersonen als sehr wertvoll erachtet, da sie neue Einblicke sowie eine Rückmeldung von Drittpersonen ermöglicht. Für viele der befragten Lehrpersonen wäre es deshalb wünschenswert, dass Hospitationsbesuche vermehrt durchgeführt werden könnten.

T: Ja nein, unbedingt, klar. Also, ich denke es gäbe, vor allem, es müssten Gefässe sein, wo regelmässige kollegiale Unterrichtsbesuche – also, ich meine, das haben wir schon, diese Hospitationsbesuche, aber das ist etwas, was einmal im Jahr von den Jahrgangsteams wahrgenommen werden muss. Eigentlich müsste das in meiner Vorstellung viel häufiger der Fall sein können, dass es mehr Zusammenarbeitsformen gibt, wo zum Beispiel drei Lehrpersonen – eine Lehrperson, oder zwei Lehrpersonen, singen mit einer Klasse zusammen und andere Lehrpersonen haben die Gelegenheit, Unterricht zu feedbacken, den sie gesehen haben, oder. Es gäbe einen Haufen an Möglichkeiten, wie man das machen könnte, aber es müsste viel regelmässiger zum Alltag gehören, denke ich.

(Praxislehrperson, T2_f_exp_PL01, 139:139)

T: Ja, im Schulkonzept ist es eigentlich drin, die Hospitation, aber ich hab's bis jetzt noch nicht erlebt. Weil es ist im Moment einfach zu kurz gekommen, aber man möchte – es ist eigentlich von allen der Wunsch, dass man diese vermehrt macht.

(Junglehrperson, T2_m_nov_40010, 262:262)

Der Austausch unter Kolleginnen und Kollegen im Berufsalltag wird insgesamt als sehr wichtig eingeschätzt. Dieser findet vielerorts auch statt, gemäss den Aussa-

gen der befragten Lehrpersonen jedoch zumeist eher zufällig und unstrukturiert, z. B. beim gemeinsamen Mittagessen. Besprochen werden alltägliche Themen, die schulische, aber auch private Angelegenheiten betreffen.

Interviewerin: Und gibt es das aber schon auch, dass Sie mal in einer Pause oder über Mittag mit einem Kollegen sprechen?

T: Ja, das sicher, wir essen alle in der Schule zu Mittag. Aber es geht vor allem um disziplinarische Dinge; also über Kinder, die stören und was macht man damit. Also es ist schade, das ist das Thema Nummer eins, und nicht der gute Unterricht.

Interviewerin: Ja, das ist wohl auch das, was einem am meisten an die Leber geht beim Unterrichten, wenn es Kinder hat, die stören und da sucht man dann am ehesten Hilfe oder Rat.

T: Ja, ich denke es, aber es ist eigentlich schade, weil es bleibt daran hängen, für das andere bleibt keine Zeit.

Interviewerin: Also es ist vor allem ein Zeitfaktor, dass man keine Zeit hat und nicht noch miteinander über etwas anderes spricht?

T: Ja, also ich würde sagen es hängt an dem, dass jeder ausgelastet ist und keine Zeit mehr bleibt.

(Praxislehrperson, T2_f_exp_PL05, 133:143)

T: Ja ... ja nein, das ist einfach – wir haben auch viel im Team einen Austausch. Also, so ganz nebensächlich. Sagen wir ... inoffiziell. Also, wir essen oft hier zusammen zu Mittag, // und dann eh, erzählt jeder etwas, und manchmal auch nicht über die Schule, und manchmal auch noch, wenn man ein Problem hat. Und dann () wie soll ich jetzt das, ... – es ist wirklich eigentlich ein gutes Klima, und man hilft einander eigentlich wirklich gut.

Interviewerin: // Ja.

(Junglehrperson t1, T1_m_nov_30010, 293:294)

Einzelne Junglehrpersonen pflegen teilweise auch den Austausch mit Kolleg/-innen, um Unterricht gemeinsam vorzubereiten oder über Unsicherheiten und Probleme zu sprechen. Bei einigen der befragten Lehrpersonen findet der Austausch auch in sogenannten Pädagogischen Teams oder Intervisionsgruppen statt.

T: ... dort sicher – und dann tausche ich mich vor allem mit einem Parallelklassenlehrer sehr häufig aus. // Und nicht nur – einerseits Vorbereitungen und so, aber auch, ja, dass man halt einfach noch über den Tag so spricht.

Und über die Lektion – oder ja ... den Frust loswerden oder eben was jetzt gut gelungen ist – ja eben, was halt wo läuft.

Interviewerin: // Ja.

(Junglehrperson t2, T2_f_nov_40024, 402:405)

T: Jetzt mit der Integration, mit dieser – ähm, mit diesen integrativen Schulen, welche man da will, haben wir jetzt so Gruppen gemacht ... und dort haben wir jetzt etwas aufgegriffen. Jetzt habe ich gerade vergessen, wie man dem sagt. Eine Diskussionsrunde, eine spezielle.

[T holt einen Zettel]

T: Intervisionsmodell. Da schildert zuerst die betreffende Lehrperson zehn Minuten, worum es geht. Wie das Kind und welche Schwierigkeiten. Dann kann die Gruppe nachfragen, ob sie richtig verstanden haben, was die Lehrerin oder die andere Person gesagt hat und dann tauscht man sich in der Gruppe aus. Ja, wie könnte jetzt das verstanden werden und dann wird in der Gruppe nach Ideen gesucht und am Schluss wird dann das... aber die Lehrperson ist immer anwesend, sie darf einfach nichts mehr sagen, sie muss nur einfach zuhören. Das ist noch eine gute Sache, muss ich sagen.

(Junglehrperson t1, T1_f_nov_30034, 363:367)

4. Schlussfolgerungen und Fazit

Kooperation im Lehrberuf wird als immer wichtiger erachtet, denn sie kann wesentliche Aufgaben erfüllen. Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen, die Qualität ihres Unterrichts und somit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus. Eine Form der Zusammenarbeit, die als sehr gewinnbringend betrachtet wird, sind sogenannte «communities of learning» bzw. «communities of learners». Lehrpersonen können in solchen Lerngemeinschaft gemeinsam über unterrichtliches Handeln diskutieren und reflektieren. Das Ziel des kollegialen Austausches wird in der Verbesserung des Unterrichts, der persönlichen professionellen Entwicklung sowie der Auflösung der Isolation gesehen. Leider muss aufgrund der bisherigen empirischen Ergebnisse angenommen werden, dass solche Lerngemeinschaften in Lehrerkollegien noch wenig verbreitet sind. Gemäss den Aussagen der in einer eigenen Untersuchung der Autorin befragten Lehrpersonen findet der Austausch zwischen Lehrpersonen

zumeist eher sporadisch, zufällig und unstrukturiert statt. Die Inhalte der Gespräche betreffen teilweise den Unterricht, jedoch weniger seine Tiefen- als Oberflächenstruktur (Reusser, 1999), sowie alltägliche Probleme wie Störungen im Unterricht, Umgang mit auffälligen Kindern und Ähnliches. Das Potenzial, das der Austausch unter Kolleginnen und Kollegen haben könnte, wird damit bislang nicht ausgeschöpft. Es stellt sich deshalb die Frage, wie angehende und im Beruf stehende Lehrpersonen besser dazu angeleitet und unterstützt werden könnten.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen scheint wichtig, dass angehende Lehrpersonen entdecken können, welche Vorteile die kollegiale Zusammenarbeit hat und wie sie im Berufsalltag gestaltet werden könnte. Dazu sollten angehende Lehrpersonen angeleitet durch die Dozierenden bereits während des Studiums gemeinsam über Unterricht diskutieren und reflektieren und dabei die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und motivationalen Voraussetzungen erwerben können. Hierzu gehört auch die Gesprächsfähigkeit, da sie eine wichtige Voraussetzung für Kooperation und kollegiale Reflexion darstellt. Sehr hilfreich sind dafür Videoaufnahmen von Unterricht (Aufnahmen des eigenen Unterrichts oder von fremden Personen). Die videografierten Unterrichtslektionen können zeit- und ortsunabhängig sowie auf verschiedene Perspektiven hin wiederholt betrachtet werden und bieten dadurch ein grosses Potenzial für die individuelle und insbesondere die kollegiale Reflexion (z. B. Krammer & Reusser, 2005; Seidel, Stürmer, Blomberg et al., 2011). In der Berufspraxis muss gewährleistet sein, dass Lehrpersonen die nötigen Zeitgefässe zur Verfügung haben und die kollegiale Zusammenarbeit auch von den zuständigen Behörden und Schulleitungen unterstützt wird. Damit auch erfahrene Lehrpersonen Zugang zu einer verbesserten kollegialen Zusammenarbeit finden, sind verbindliche Handreichungen oder schulinterne Weiterbildungen hilfreich, die Möglichkeiten aufzeigen (z. B. «communities of learners»), wie Kooperation gewinnbringend organisiert werden kann. Sehr effektiv kann hier auch Lernen am Modell funktionieren, in der Form von «Schulen lernen von Schulen»: Schulen, die gute Möglichkeiten gefunden haben, kooperativ zusammenzuarbeiten, können als Vorbild dienen und andere Schulen dazu motivieren, einen Austausch in ähnlicher Weise anzustreben. Nur wenn vermehrt Bemühungen in den unterschiedlichen Bereichen vorgenommen werden, werden Lehrpersonen sich zunehmend der Kooperation und Reflexion widmen, gemeinsame Gespräche suchen und den berufsbezogenen Austausch pflegen, was für die Qualität des Unterrichts, die Professionalisierung der Lehrpersonen und die Schulentwicklung sehr wünschenswert wäre.

5. Literatur

- Baer, Matthias und Fraefel, Urban: Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. Kreuzlingen: Geschäftsstelle des Vorstandes des Kooperationsrates IBH (Forschungsgesuch zuhanden der Internationalen Bodensee Hochschule (IBH) (IBH-Projekt Nr. 6 69/04, Projekt-Nr. 58)), 2003.
- Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Fraefel, Urban und Müller, Peter: Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit. Zürich und St. Gallen: Pädagogische Hochschule (Forschungsgesuch zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Projekt Nr. 100013-112467/1)), 2005.
- Bauer, Karl-Oswald: *Kompetenzprofil: LehrerIn*. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas und Vogel, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 49–63.
- Black, Patricia E. und Plowright, David: *A multidimensional model of reflective learning for professional development*. In: *Reflective Practice*. 11(2), 2010, S. 245–258.
- Brookfield, Stephen: *Becoming a critically reflective teacher*. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Combe, Arno und Kolbe, Fritz-Ulrich: *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, Werner und Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008, S. 857–875.
- Dauber, Heinrich: *Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis*. In: Dauber, Heinrich und Zwiebel, Ralf (Hrsg.): *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, S. 11–39.
- Dimova, Yordanka und Loughran, John: *Developing a big picture understanding of reflection in pedagogical practice*. In: *Reflective Practice*. 10 (2), 2009, S. 205–217.
- Ducharme, Edward R. und Ducharme, Mary K.: *Reflecting on Reflecting*. In: *Journal of Teacher Education*. 47 (2), 1996, S. 83–84.
- Emery, Winston G.: *Teachers' Critical Reflection Through Expert Talk*. In: *Journal of Teacher Education*. 47 (2), 1996, S. 110–119.
- Farrell, Thomas S. C.: *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousand Oaks California: Corwin Press, 2004.
- Fat'hi, Jalil und Behzadpour, Fouad: *Beyond Method: The Rise of Reflective Teaching*. In: *International Journal of English Linguistics*. 1 (2), 2011, S. 241–251.
- Fook, Jan; White, Sue und Gardner, Fiona: *Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings*. In: White, Sue; Fook, Jan und Gardner, Fiona (Hrsg.): *Critical reflection in health and social care*. Maidenhead, Berkshire, England, New York, NY: Open University Press, 2006, S. 3–20.
- Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin und Pröbstel, Christina: *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 52 (2), 2006, S. 205–219.
- Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin und Parchmann, Ilka: *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 9, 2006, S. 545–561.
- Hadar, Linor und Brody, David: *From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators*. In: *Teaching and Teacher Education*. 26 (8), 2010, S. 1641–1651.
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett, 2009.

- Higgins, David: *Why reflect? Recognising the link between learning and reflection*. In: Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. 12 (5), 2011, S. 583–584.
- Jay, Joelle K. und Johnson, Kerri L.: *Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education*. In: Teacher and Teacher Education. 18, 2002, S. 73–85.
- Kaasila, Raimo und Lauriala, Anneli: *Towards a collaborative, interactionist model of teacher change*. In: Teaching and Teacher Education. 26, 2010, S. 854–862.
- Krammer, Kathrin und Reusser, Kurt: *Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 23 (1), 2005, S. 35–50.
- McLaughlin, Milbrey: *What matters most in teachers' workplace context?* In: Warren Little, Judith und McLaughlin, Milbrey (Hrsg.): Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts. New York and London: Teachers College Press, 1993, S. 79–103.
- Maag Merki, Katharina und Werner, Silke: *Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen*. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 2011, S. 451–477.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag, 2007.
- Moon, Jennifer A.: *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page, 2000.
- Newell, Sigrin T.: *Practical Inquiry: Collaboration and Reflection in Teacher Education Reform*. In: Teaching and Teacher Education. 12 (6), 1996, S. 567–576.
- Reusser, Kurt: *KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens (Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik)*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, 1999.
- Säde-Pirkko, Nissilä: *Individual and collective reflection: how to meet the needs of development in teaching*. In: European Journal of Teacher Education. 28 (2), 2005, S. 209–219.
- Schön, Donald A.: *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena, 1983.
- Schwartz, Katja; Klusmann, Uta; Ihme, Toni und Möller, Jens: *Will kooperieren gelernt sein? Ein Quasi-Experiment im Lehramtsstudium*. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 26 (4), 2012, S. 263–273.
- Seidel Horn, Ilana und Warren Little, Judith: *Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions*. In: American Educational Research Journal. 47 (1), 2010, S. 181–217.
- Seidel, Tina; Stürmer, Kathleen; Blomberg, Geraldine; Kobarg, Mareike und Schwindt, Katharina: *Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?* In: Teaching and Teacher Education. 27 (2), 2011, S. 259–267.
- Williams, Ruth und Grudnoff, Lexie: *Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice*. In: Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. 12 (3), 2011, S. 231–291.
- Wheelock, Anne: *Professional Collaboration to Improve Teacher and Student Work*. In: Conversations. 1(1), 2000, S. 1–12.
- Wyss, Corinne: *Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson*. In: bildungsforschung. 2, 2008. Online: www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/80 [18.01.2013]
- Wyss, Corinne: *Unterricht und Reflexion. Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, in Vorb. (zugleich Dissertation Universität Zürich, 2011).
- Zeichner, Kenneth M. und Liston, Daniel Patrick: *Reflective teaching: An introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

Redefreiheit als universelles Prinzip – und Mündlichkeit im politischen Alltag vor Ort

Barbara Gysel, Kantonsrätin und Präsidentin der sozialdemokratischen Partei Kanton Zug

«Demokratie braucht das Wort, die Mündigkeit. Schweigen bedeutet Unmündigkeit, das Denken anderen überlassen.»

Die Gedanken des Schriftstellers Rafik Schami verweisen auf die Verbindung von Sprache und Demokratie. Die zuweilen tiefe Stimmbeteiligung muss bei uns zwar nicht mit Unmündigkeit gleichgesetzt werden; möglicherweise sind breite Bevölkerungskreise auch grossmehrheitlich zufrieden mit der Politik.

Dennoch: Ich sehe gerade die Redefreiheit und damit auch die Meinungsfreiheit als universelle Rechte in einer Demokratie. Reden und zuhören können sind somit wesentliche Menschenrechtsprinzipien. Und sie sind mitnichten eine Selbstverständlichkeit. Auch nicht in der Schweiz: Noch vor rund vierzig Jahren hätte ich als Frau meine Stimme im Rat nicht erheben können!

Politik im umfassenden Sinn vermag, Gesellschaften zu steuern. Politische Entwicklungen beruhen dazu nicht unwesentlich auf Dialog, auch dem mündlichen. Das zeigt sich im regionalen Kontext etwa in Medieninterviews, in Debatten politischer Gremien, beim Unterschriftensammeln auf der Strasse oder bei Präsentationen und Reden sowie beim Lobbying. Ich erlebe es auch als Mitglied einer kantonalen Legislative: Politik gestaltet sich im Wechselspiel von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Mündliche Aussagen sind historisch weniger gut überprüfbar. Ein guter Grund also, etwa Verfassungen, Vereinbarungen, Verträge oder Verordnungen zugunsten der Nachhaltigkeit und Vereinheitlichung zu verschriftlichen. Mündliche Diskussionen geben aber wichtige Impulse zu deren Weiterentwicklung und in Auslegungsfragen. Im Ratsbetrieb oder in der Kommissionsarbeit werden sie daher in der Regel wörtlich protokolliert und archiviert. Diese Materialien können beispielsweise bei der Umsetzung von Gesetzen, aber auch in Gerichtsfällen als Belege herangezogen werden.

Die mündlichen Ratsdebatten bezwecken vielerlei: Sie können, müssen aber nicht zur Meinungsbildung beitragen. In den meisten Fällen werden die inhaltli-

chen Positionen bereits vorab in Fraktionssitzungen definiert. Darüber hinaus erhalten die politischen Geschäfte im Rat eine «Bewertung» und die parteipolitische Konstellation wird aufgezeigt.

Mündlichkeit ist weit umfassender als Schriftlichkeit. Ein Parlamentsprotokoll kann nie alle Dimensionen wiedergeben, sogar bei wortgetreuer Abfassung. Die Gestik und Mimik einer Rednerin, die Intonation oder das Stocken eines Redners, die Stimmung und die Bedingungen im Saal, die indirekten Reaktionen auf die Zuhörenden ... In einer wörtlichen Verschriftlichung kann ich versuchen, zwischen den Zeilen zu lesen. Aber ich werde nie das Ausmass der Informationen, das durch die Mündlichkeit gegeben ist, erhalten.

Politik lebt auch davon, Brücken zwischen politischen Institutionen und der Öffentlichkeit zu bauen: Es gehört zu den politischen Grundaufgaben, an Veranstaltungen, im persönlichen Bekanntenkreis, am Arbeitsplatz, in den Medien oder in Verbänden über politische Themen zu sprechen. Ebenso kann ich als Parlamentarierin – insbesondere in einem Milizsystem –, Anliegen aus der Bevölkerung und der Öffentlichkeit aufnehmen und in der Öffentlichkeit oder im Rat einbringen. Zuhören zu können ist dabei eine wichtige Grundlage, um später auch reden und handeln zu können.

Es gibt immer wieder *schwierige oder resultatoffene Momente*, bei denen man sich lieber vorerst mündlich äussert; zum Beispiel, wenn es um die Kandidatensuche für Wahlen geht. Aber auch in «echten» Krisensituationen können gesprochene Worte mehr als schriftlich-offizielle Statements Authentizität und eine bestimmte Werteorientierung vermitteln. Erinnern wir uns beispielsweise an das tragische Attentat in Norwegen, bei dem 2011 zahlreiche junge politisch Interessierte erschossen wurden. Dem norwegischen, sozialdemokratischen Ministerpräsident Stoltenberg gelang durch prägende Worte am Trauergottesdienst eine Weichenstellung: «Noch sind wir geschockt, aber wir werden unsere Werte nicht aufgeben. Unsere Antwort lautet: mehr Demokratie, mehr Offenheit, mehr Menschlichkeit.»

Probleme und Chancen der Diglossie – Einstellungen zu Mundarten und Hochdeutsch in der Deutschschweiz

Peter Sieber

1. Einführung – Mündlichkeit in der Deutschschweiz

Ein wesentlicher Faktor für die Schulung der Mündlichkeit in den Deutschschweizer Schulen sind die unterschiedlichen, oft widersprüchlichen Einstellungen, die sich zu den beiden Varietäten Mundart und Hochdeutsch aufbauen. Vieles dazu ist in den letzten Jahrzehnten geschrieben, Weniges empirisch erforscht worden. Ein Blick darauf, was wir heute wissen, kann Entwicklungspotenziale freilegen, die in der Förderung der Mündlichkeit genutzt werden können. Zentral sind dabei die unterschiedlichen Erfahrungen und Zuschreibungen, welche die gesprochenen und geschriebenen Formen des Deutschen hervorrufen, was zu grossen Unsicherheiten hinsichtlich der angemessenen Normen führen kann. Seit jüngerer Zeit verfügen wir über entsprechende Kodifizierungen spezifischer Normen des Schweizer Hochdeutsch; das könnte, wenn es denn in der Schule wahrgenommen wird, einiges an Unsicherheiten beseitigen. Doch stehen dem selbstbewussten Einsatz von Formen des Schweizer Hochdeutschen nach wie vor zähe Vorurteile entgegen. Ein spezifisches Augenmerk wird deshalb auf die aktuellen Diskussionen um die Plurizentrität des Deutschen gelegt, bieten sie doch Ansatzpunkte für die geforderte selbstverständliche Nutzung der Sprachformen in der Mündlichkeit.

Mündlichkeit in der Deutschschweiz und insbesondere in den Deutschschweizer Schulen vollzieht sich unter Bedingungen, die für den Auf- und Ausbau mündlicher Kompetenzen spezifische Massnahmen und Orientierungen notwendig ma-

chen. Was in vielen Sprachsituationen gegeben ist – das Vorhandensein von unterschiedlichen Codes, die je nach Situation einen gezielten Einsatz notwendig machen –, zeigt sich in der Deutschschweiz darüber hinaus in der Nutzung von zwei unterschiedlichen Varietäten, deren Abstand sie – je nach Parametern der Einschätzung – als zwei Sprachen oder als zwei Formen derselben Sprache erscheinen lassen: Mundart und Hochdeutsch. Beide Formen prägen den mündlichen Sprachgebrauch in der Deutschschweiz, der mit dem Terminus der Diglossie in entsprechenden Beschreibungen gekennzeichnet wird. Dass viele schulisch gebildete Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer im Nachhinein nicht angeben können, welche der beiden Formen sie in einer spezifischen Situation verwendet haben, wirft ein Licht auf das insgesamt selbstverständliche Verhältnis, das zu den beiden Varietäten ausgebildet wird. Im Gegensatz dazu sind die (erfragten) Einstellungen und die Wertungen der beiden Formen recht unterschiedlich ausgeprägt – und diese Einschätzungen sind in den letzten Jahren trotz Massnahmen und Veränderungen in der Sprachnutzung recht stabil geblieben. Am Auffälligsten ist die durchweg hohe bis sehr hohe Wertschätzung der Mundarten. Dies dokumentieren nicht allein viele Aussagen und Reaktionen in der veröffentlichten Meinung, sondern in jüngerer Vergangenheit auch zustimmende Volksentscheide zu Initiativen, die die Mundarten als grundsätzliche Sprachform im Kindergarten wieder einführen wollten, nachdem unter dem Aspekt der frühen Literalitätsförderung das Hochdeutsche einen gewichtigeren Platz im Kindergarten erhalten hatte.

Um die Chancen und Probleme einer Förderung der Mündlichkeit konkreter fassen zu können, sollen im Folgenden in vier Schritten einzelne Aspekte zum besseren Verständnis der Situation beleuchtet werden:

1. Allgemeine Charakteristika der Diglossie-Situation
2. Unterschiedliche Zuschreibungen / Einstellungen
3. Schweizer Hochdeutsch im Licht des Plurizentritätsdiskurses
4. Ausblick: Entwicklungspotenziale in der Diglossie-Situation

2. Allgemeine Charakteristika der Diglossie-Situation¹

Auffälligstes Merkmal der Deutschschweizer Sprachsituation ist die *ständige Präsenz zweier Varietäten* der deutschen Sprache: das Schweizer Hochdeutsch als Standardsprache *und* die Deutschschweizer Dialekte oder Mundarten (beide Termini sind in der Deutschschweiz ohne Bedeutungsunterschiede geläufig). Letztere werden oft als «Schweizerdeutsch» oder «Schwyzertütsch» bezeichnet – ein Sammelname für eine Vielfalt von unterschiedlich kleinräumigen, regionalen Sprachvarietäten der Deutschschweiz, die im mündlichen Verkehr Verwendung finden. Die «Romands» (= die französischsprachigen Schweizer) bezeichnen oft die Deutschschweizer Mundarten gesamthaft als «le Schwyzertütsch», ebenso ist der Terminus im deutschsprachigen Ausland geläufig.

Das *Nebeneinander* von Mundarten und Standardsprache ist im Wortsinn zu verstehen: Auf der einen Seite stehen Mundarten – *nicht eine* Mundart, auch wenn die jüngere, sprachgeschichtliche Entwicklung in der Deutschschweiz markante, lokale Unterschiede eingeebnet hat und eine starke Tendenz zur Entwicklung von grossräumigeren Mundarten zu erkennen ist. Auf der anderen Seite steht die *Standardsprache*, die in der Schweiz meist als *Hochdeutsch*² bezeichnet wird. Die beiden Sprachformen Mundart und Standardsprache/Hochdeutsch stehen in der mündlichen Produktion tatsächlich *nebeneinander*. Der Deutschschweizer spricht Mundart *oder* Hochdeutsch und jede Deutschschweizerin kann unterscheiden, ob ihr Gesprächspartner gerade Mundart oder Hochdeutsch spricht. Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer müssen die Sprachform wechseln, sie «switchen»: Man kann nicht mehr oder weniger Standardsprache sprechen, auch wenn durchaus Unterschiede im code-switching und *code-shifting* auszumachen sind, was auch zu «mixed codes» führen kann (vgl. Werlen, 1988, 93–123; Christen u. a., 2010, 131ff.). Zumindest von der Einschätzung der Sprechenden her ist ein Bruch zwischen den Sprachformen festzustellen, nicht ein Kontinuum wie in anderen ober- oder mitteldeutschen Sprachregionen.

-
- 1 Zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Zusammenhängen habe ich dazu bereits publiziert. Entsprechend greife ich hier in Teilen auf diese Arbeiten zurück, u. a.: Sieber und Sitta (1984; 1986); Sieber (2010); Schlatter, Sieber und Sigg (2011).
 - 2 In einigen Gegenden und vor allem bei älteren Sprechenden wird für Hochdeutsch auch der missverständliche Terminus *Schriftdeutsch/Schriftsprache* verwendet, unabhängig davon, ob es sich um geschriebene oder gesprochene Sprache handelt – ein Indiz dafür, dass Hochdeutsch in der Deutschschweiz zuerst als geschriebene Sprache wahrgenommen wird.

Was die *Verteilung der beiden Formen* Mundart und Standardsprache betrifft, so ist – in groben Zügen – herauszustellen:³

In der Deutschschweiz *schreibt man – prinzipiell – Standardsprache und man spricht – ebenso prinzipiell – die Mundarten*. Die unterschiedliche Verwendung von Varianten im mündlichen und schriftlichen Bereich ist denn auch ein Hauptmerkmal der Deutschschweizer Sprachsituation, zu deren Kennzeichnung sich zunächst der Terminus *mediale Diglossie* etabliert hat, der – in einer Spezifizierung des Ferguson'schen Diglossiebegriffs – auf eine Arbeit von Kolde (1981, 65ff.) zurückgeht. In der neueren Diskussion wird das Verhältnis im Spannungsfeld von «asymmetrischer Zweisprachigkeit» (Werlen, 1998) und «ausgebauter Diglossie» (Haas, 2004, 101–104) kontrovers diskutiert. Streitpunkt ist dabei die Einschätzung des Status der Deutschschweizer Dialekte. Weist man ihnen den Status von eigenständigen Sprachen zu, präferiert man für die Charakterisierung der Sprachsituation Konzepte der Zweisprachigkeit (Werlen), versteht man das Verhältnis als Teil-Ganzes innerhalb der deutschen Sprache, werden Diglossie-Konzepte favorisiert (Haas).⁴ Da die Deutschschweizer Dialekte fraglos deutsche Dialekte sind, bevorzuge ich die Kennzeichnung der Sprachsituation – im Anschluss an Haas (2004, 101) – als «ausgebaute Diglossie».

Einbrüche bei der Verteilung der beiden Varietäten gibt es aber auf beiden Seiten:

Grundsätzlich wird zwar Hochdeutsch geschrieben, es gibt aber – und dies zunehmend – auch dialektales Schreiben (vgl. Christen, 2004; Dürscheid u. a., 2010): im privaten Bereich, in emotionalisierten Rubriken der Presse (z. B. Werbung, Gratulation, Kontaktanzeigen)⁵ und vor allem in den elektronischen Medien; ein Grossteil des von Deutschschweizern Geschriebenen in den Social Medias ist in Dialekt. Dazu kommt eine eigentliche Blüte von Mundart-Rock und -Pop sowie eine aktuell präasente Mundartliteratur, die seit jeher in der Deutschschweiz nicht nur eine folkloristische Rolle spielt.

3 Für Details vgl. Haas (2000, 81–88); Bickel und Schläpfer (Hrsg.) (1994, 281–296); Sieber (2010); Sieber und Sitta (1984; 1987); Werlen (1998; 2004); Christen u. a. (2010).

4 Sprachwissenschaftlich ist nicht geklärt, welches die entscheidenden Unterschiede zwischen einer Sprache und einem Dialekt sind, wie ein Bonmot, das J. Fishman zugeschrieben wird, eindrücklich erhellt: «A language is a dialect with an army and navy.» – Für grundlegende Aspekte bietet Kloss (1976) nach wie vor eine zentrale Referenz (vgl. dazu auch Sieber und Sitta, 1984).

5 Vgl. dazu als aktuelle Darstellung: Luginbühl (2012).

Die *Mundarten sind* – unter Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern, teilweise sogar gegenüber Ausländerinnen und Ausländern in Erstkontakten – *die unstrittig normale, mündliche Sprachform der informellen Situation, die deutschschweizerische Umgangssprache*.

Im Gegensatz zu allen anderen deutschsprachigen Gebieten hat sich in der Deutschschweiz zwischen den Mundarten und dem Hochdeutschen keine Umgangssprache entwickelt. Die Mundarten sind tauglich genug, die Funktionen einer Umgangssprache zu übernehmen, und Ausgleichstendenzen zwischen den einzelnen Mundarten unterstützen dies – ohne allerdings in Richtung eines einheitlichen «Schweizerdeutsch» zu tendieren (vgl. Christen, 1998, 239–253).

Jeder Deutschschweizer spricht mit anderen Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern Mundart – und die sprachliche Verständigung ist dabei gewährleistet. Die Verwendung der Mundarten führt also keineswegs zu einer Sprachbarriere, die sozial stigmatisierend wirken würde, wie dies in der Dialekt-Diskussion in Deutschland meist angesprochen wird.

Die *Standardsprache* ist demgegenüber vor allem *formellen Situationen und den Kontakten mit Anderssprachigen* vorbehalten. Seit einigen Jahren ist sie in der gesamten Schule offiziell eingeforderte Schulsprache⁶. Mit dem Zuwachs an Anderssprachigen in den letzten Jahrzehnten – von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz! – zeigen sich markante Veränderungen, nicht nur in der alltäglichen Kommunikation, wo andere Sprachen je nach Gruppe und Situation selbstverständlich zur Sprachwirklichkeit gehören, sondern auch in den schulischen Bemühungen zur Sprachförderung all jener Schülerinnen und Schüler, welche die Schulsprache (in der Deutschschweiz also Deutsch) nicht als Erstsprache verwenden. Diese «mehrsprachigen» Lernenden verfügen über andere Erstsprachen als Deutsch, unabhängig davon, ob mit Deutsch die Mundarten oder Hochdeutsch gemeint sind; für sie ist Deutsch Zweitsprache.

6 «Mit Schulsprache wird jene Sprache bezeichnet, die als erste in der Schule verwendet wird, in der Lesen und Schreiben gelernt wird und die für einen mehr oder weniger grossen Teil der Schüler/-innen auch die erste erworbene Sprache ist. Die Schulsprache ist auch Umgebungssprache, lokale Sprache. Es ist in der französischen Schweiz Französisch, in der italienischen Schweiz Italienisch, in der rätoromanischen Schweiz Rätoromanisch und in der deutschen Schweiz Deutsch (in der Form der Schulsprache: Standarddeutsch).» (EDK: HarmoS-Schulsprache, 2010, 1).

2.1 Veränderungen in der Sprachverwendung⁷

Die Schweiz war bis etwa Mitte des letzten Jahrhunderts ein viersprachiges Land, die verwendeten Sprachen waren fast ausschliesslich die vier Landessprachen mit ihren verschiedenen Varietäten. Dies hat sich grundlegend geändert: Laut der Volkszählung 2000 werden als Hauptsprachen genannt: Deutsch (63,7%), Französisch (20,4%), Italienisch (6,5%), Rätoromanisch (0,5%), andere (9%). Der Anteil anderer Sprachen betrug im Jahr 1950 lediglich 0,7%. Die Schweiz ist also von einem viersprachigen zu einem vielsprachigen Land geworden. Dabei hat im deutschsprachigen Gebiet die Verwendung von Deutsch (in seinen beiden Formen Hochdeutsch und Dialekt) in den letzten Jahrzehnten zugenommen, der Gebrauch des Dialekts stärker als jener des Hochdeutschen. In jüngerer Zeit ist aber auch die Präsenz des Hochdeutschen gewachsen, da die Einwanderung aus Deutschland markant zugenommen hat, vor allem von höher qualifizierten Personen, aber nicht nur – so hört man nicht allein in Leitungsetagen von Betrieben und auf den Strassen Zürichs vermehrt Hochdeutsch, sondern auch auf Baustellen.

Veränderungen lassen sich auch im Gebrauch des Hochdeutschen in Schule und Ausbildung feststellen: zunächst eine Tendenz zur Abnahme des Hochdeutschgebrauchs und seit etwa einem Jahrzehnt eine klare Stärkung der Stellung des Hochdeutschen in der Schule. Entgegen den Bemühungen von Schulbehörden und Bildungspolitik ist die Verwendung von Hochdeutsch in der Ausbildung bis zur Jahrhundertwende zurückgegangen:

«Das Hochdeutsche verliert als Schulsprache gegenüber 1990 klar: Es sind nur noch 7,5 % der Schülerinnen und Schüler, die angeben, nur Hochdeutsch in der Schule zu sprechen; der Anteil jener, die in der Schule regelmässig nur Schweizerdeutsch reden, steigt auf 39 %, während der Anteil jener, die beide Varietäten verwenden, praktisch gleich bleibt. (...) Der Dialektgebrauch nimmt also entgegen allen Erwartungen zu. Das gilt in noch stärkerem Mass bei den Ausländerinnen und Ausländern.» (Werlen, 2004, 9f.).

Beinahe unnötig zu betonen, dass dies für eine erfolgreiche Sprachförderung eine äusserst ungünstige Entwicklung ist. Denn Erfolg in der Ausbildung und im Beruf hängt nach wie vor stark mit der Fähigkeit des Hochdeutschgebrauchs zusammen. Die Situa-

7 Vgl. dazu ausführlicher: Lüdi und Werlen (2005) sowie Werlen (2004).

tion, wie sie die Volkszählung 2000 zeigt, weist auf eine neue Sprachbarriere zwischen jenen hin, die nur Dialekt können, und jenen, die Hochdeutsch und Dialekt nutzen.

«Nicht der Dialektgebrauch unterscheidet die unterschiedlichen Bildungsstufen, sondern der häufigere oder weniger häufige Hochdeutschgebrauch. Wenn es also eine ‹Sprachbarriere› in der deutschen Schweiz geben sollte, findet sie sich in diesem Bereich.» (Werlen, 2004, 15).

Die Abnahme des Hochdeutschgebrauchs kann also zu einer Sprachbarriere werden. Diese Entwicklung hat sich in den zurückliegenden Jahren deutlich abgeschwächt. Unterschiedliche Faktoren haben dazu beigetragen, dass die Relevanz der Hochdeutschkompetenz heute von breiteren Kreisen eingesehen wird als in der Vergangenheit:

- Der hohe Anteil an fremdsprachigen Schülern erleichtert eine konsequente Wahl des Hochdeutschen für die gesamte schulische Kommunikation. Dies wurde gerade im Licht der PISA-Ergebnisse mit allem Nachdruck unterstützt, waren es doch zu einem grossen Teil Fremdsprachige, deren Leistungen besonders zu verbessern sind.
- In den Diskussionen um die frühere Einführung einer ersten Fremdsprache wurde vermehrt, z. B. unter dem Stichwort ‹Sprachenoffensive›, auf die gleichzeitige Förderung des Hochdeutschen hingewiesen.
- Die breite Diskussion zu Fragen des Sprachenlernens mit Stichworten wie ‹Sprachbad›, ‹Embedding›, ‹Immersion› oder ‹inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht› (vgl. zu diesen Diskussionen Hutterli, Stotz und Zappatore, 2008) hat deutlich gemacht, dass auch für den Deutschunterricht, für das Hochdeutشلernen, die neueren Erkenntnisse und Erfahrungen der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden müssen (vgl. dazu Hutterli u. a. 2012).
- Diskussionen um Literalität und deren frühe Förderung haben den Umgang mit der Schulsprache, der Lese- und Schreibsprache, zu einem wichtigen Thema der Sprachförderung gemacht.

2.2 Zur aktuellen Situation in den Schulen

Der Umgang mit den beiden Sprachformen Hochdeutsch und Mundart in der Schule wurde in der Vergangenheit detailliert beschrieben, am ausführlichsten in Sieber und Sitta (1986). In den letzten Jahren sind Fragen um den Einsatz vor allem des Hochdeutschen wiederum breit diskutiert worden, ohne dass allerdings

in grösserem Stil neue empirische Daten zugänglich wurden. Dies hat den Kanton Basel-Stadt im Jahr 2009 dazu veranlasst, eine umfangreiche Evaluation zum «Umgang mit Standarddeutsch in der Volksschule» in Auftrag zu geben. Die detaillierten Ergebnisse sind greifbar in Simon und Amsler (2010).

Im Rahmen dieser Evaluation wurden vier Befragungselemente verwendet:

- vorstrukturierte Selbstevaluationen in insgesamt 52 Schulhäusern (Teil 1)
- Gruppengespräche von 241 Lehrpersonen (= LP), gruppiert nach Fächern (Teil 2)
- Fragebogenerhebung bei 1181 Lehrpersonen zu persönlichen Einstellungen zu «Standarddeutsch» (= SD) in der Schule, zu den in der Schule gültigen Vereinbarungen und zur tatsächlichen Verwendung im Unterricht (Teil 3)
- Interviews mit Schülergruppen aus 15 Schulhäusern mit 241 Schülerinnen und Schülern (= SuS) zu Einschätzungen und Gebrauch von Hochdeutsch in der Schule (Teil 4).

Tabelle 1 vermittelt einen Überblick über die Erhebungsinstrumente und die untersuchten Populationen:

Teil	Thema	Teilnehmende	Anzahl	PS	OS	WBS	SpA	Gesamt
Teil 1	Vereinbarungen und Gebrauch SD ausserhalb Unterricht	Alle LP gemeinsam pro Standort	Standorte	24 (46%)	15 (29%)	6 (12%)	7 (13%)	52 (100%)
Teil 2	Gebrauch SD LP & SuS und Aufforderung im Unterricht	LP nach Funktion (Primar) bzw. Fach (OS, WBS, SpA)	Gruppen	115 (48%)	76 (32%)	28 (12%)	22 (9%)	241 (100%)
Teil 3	Individuelle Haltung zu Vereinbarungen und Gebrauch von SD	LP einzeln	LP	521 (44%)	415 (35%)	180 (15%)	65 (6%)	1181 (100%)
Teil 4	Haltungen zu und Gebrauch von SD	Interviews mit Gruppen von SuS	SuS	4 SH, 64 SuS	5 SH, 79 SuS	4 SH, 67 SuS	2 SH, 31 SuS	15 SH, 241 SuS

Tabelle 1: Erhebungsinstrumente und Teilnehmende an der Evaluation 2009 «Umgang mit Standarddeutsch in der Volksschule» (Simon & Amsler 2010, 9)⁸

8 Die Erhebung wurde im Kanton Basel-Stadt durchgeführt, deshalb sind auch die Bezeichnungen der Schulstufen an den damaligen lokalen Verhältnissen orientiert: *PS* = Primarschule (1.–4. Schuljahr), *OS* = Orientierungsschule (5.–7. Sj.), *WBS* = Weiterbildungsschule (8. und 9. Sj.). Mit *SpA* werden Spezialangebote zusammengefasst. – Unterdessen wurde im Kanton Basel-Stadt die Gliederung der Klassen im Rahmen der schweizerischen Harmonisierungsbestrebungen an das Modell *2 Jahre Kindergarten, 6 Jahre Primarschule, 3 Jahre Sekundarschule* angepasst.

Die im Evaluationsbericht zusammengefassten Ergebnisse geben ein informatives Bild der aktuellen Situation, die nicht allein für den Kanton Basel-Stadt Gültigkeit beanspruchen dürfte.

Zur Verwendung der Standardsprache:

«Über alle Stufen hinweg erscheint die Verwendung von SD⁹ in der Schule für die Lehrpersonen grossmehrheitlich als Selbstverständlichkeit und fällt leicht. Wichtig bis sehr wichtig erscheint SD als Mittel der Sprachförderung. Die Verwendung von SD erscheint einem guten Zugang zu den SuS weder förderlich noch hinderlich. Der Frage, ob Dialektfenster im Unterricht als sinnvoll erscheinen, wird mehrheitlich zugestimmt.

Ob im beruflichen Umfeld SD so viel als möglich und in jeder Situation verwendet werden soll, darüber scheiden sich die Geister und ebenso darüber, ob eine Regelung des Sprachgebrauchs in der Schule wichtig ist oder nicht.

Es gibt nur wenig Unterschiede in den Haltungen der Lehrpersonen nach Schulstufe. Tendenziell fällt die Zustimmung zu den an die Lehrpersonen individuell gestellten Fragen an der Primarschule etwas höher aus als an den übrigen Stufen. Aufgeteilt nach den Fächergruppen wird deutlich, dass die Gruppe der Lehrpersonen, welche Deutsch unterrichten, sowie die Gruppe der schulischen Heilpädagogik bzw. des Förderunterrichts die Wichtigkeit von SD höher einstufen als die übrigen Gruppen.

Ebenfalls wenig Unterschiede nach Stufen liefert die Einschätzung der Lehrpersonen, wie selbstverständlich sie in der Schule mit SD umgehen. Auch hier liegen die Werte der Primarstufe etwas höher. Es fällt auf, dass man sich selbst durchwegs einen selbstverständlichen Umgang mit SD attestiert, weniger jedoch den Kolleginnen und Kollegen.» (Simon & Amsler, 2010, 19).

Ein Ergebnis soll hier besonders herausgehoben werden, das bei allen beschriebenen Tendenzen die Vielfalt der Gebrauchsweisen und Einschätzungen zeigt, denn die Unterschiede, die sich an Schulen und auch innerhalb von Schulen zeigen, sind beachtlich – dies gilt offenbar nach wie vor:¹⁰

9 SD ist die im Evaluationsbericht verwendete Abkürzung für «Standarddeutsch».

10 Bereits in den 1980er-Jahren haben wir festgestellt: «Das hervorstechendste Merkmal der Situation ist das der grossen, ja übergrossen *Vielfalt und Unterschiedlichkeit*. Man kann getrost so sagen: Kaum etwas von dem, was wir feststellen konnten und festgehalten haben, ist von der Art, dass nicht auch das Gegenteil beobachtet werden kann.» (Sieber & Sitta, 1986, 49, Herv. i. O.).

«Über alle Einschätzungen hinweg fällt auf, wie gross die Streuung ist zwischen den einzelnen Standorten, auch innerhalb der einzelnen Stufen. Zu fast allen Fragen wird das ganze Spektrum an Antworten ausgenutzt, also SD wird (fast) immer bis SD wird (fast) nie gesprochen bzw. es ergeht (fast) immer bis (fast) nie eine Aufforderung an die SuS, SD zu sprechen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Standorten innerhalb einer Stufe sind grösser als zwischen den Stufen. Diese Heterogenität wird auch durch die Workshops mit den Klassen bestätigt, wobei dort sogar die SuS zweier Parallelklassen im gleichen Schulhaus sich sehr unterschiedlich äussern können.» (Simon & Amsler, 2010, 48).

Zu den Einschätzungen durch die Lehrpersonen:

«Obwohl (...) die Mehrheit der Lehrpersonen SD über alle Stufen hinweg als nicht sonderlich wichtig einschätzen, wird die Verwendung von SD grossmehrheitlich als Selbstverständlichkeit gesehen und fällt leicht, am meisten auf Stufe PS.

Dabei fällt jedoch auf, dass die Lehrpersonen sich selbst durchwegs einen selbstverständlicheren Umgang mit SD attestieren als ihren Kolleginnen und Kollegen. Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung lässt den Schluss zu, dass die Verwendung von SD eben doch nicht für alle Lehrpersonen eine Selbstverständlichkeit zu sein scheint, eine These, die sich auch auf Kommentare der Lehrpersonen abstützt.

Die Lehrpersonen schätzen die Verwendung von SD durch die SuS insgesamt als weniger selbstverständlich ein als ihr eigener. Ganz besonders schwierig erscheint die Verwendung von SD auf Stufe WBS und bei den Spezialangeboten, während die SuS in der Wahrnehmung der Lehrpersonen auf den Stufen PS und OS im Vergleich doch eher selbstverständlicher mit SD umgehen.» (Simon & Amsler, 2010, 84).

«Insgesamt sind die Lehrpersonen dem Gebrauch von SD in der Schule gegenüber positiv eingestellt, im Besonderen in den Fächern Deutsch und der Fächergruppe SHP.¹¹

Je wichtiger SD für die Lehrpersonen ist, desto selbstverständlicher erscheint dessen Gebrauch sowohl den Lehrpersonen als auch den SuS. Um

11 Mit SHP werden die Fächer im Bereich der schulischen Heilpädagogik und spezifische Fördermassnahmen (z. B.: DaZ) zusammengefasst.

diese Selbstverständlichkeit insbesondere der SuS zu erhöhen, müsste am Bewusstsein der Lehrpersonen gearbeitet werden, wie wichtig die Verwendung von SD ist.

An Standorten, wo die Lehrpersonen mit SD selbstverständlich umgehen, ist dies auch für die SuS eher der Fall. Daraus lässt sich ableiten, dass die Vorbildfunktion der Lehrpersonen gegenüber den SuS sehr hoch zu werten ist.

An Standorten mit mehr fremdsprachigen SuS erscheint die Verwendung von SD und dessen Thematisierung wichtiger als an den anderen Standorten. Während der Fremdsprachenanteil die Einschätzung der Selbstverständlichkeit des Gebrauchs von SD durch die Lehrpersonen nicht beeinflusst, scheint den fremdsprachigen SuS die Verwendung von SD deutlich weniger leicht zu fallen. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass der Umgang mit der deutschen Sprache insgesamt fremdsprachigen Kindern schwerer fällt.» (Simon & Amsler, 2010, 85).

Zur Sichtweise der Schülerinnen und Schüler:

«Wie aus den Befragungen der SuS hervorgeht, akzeptieren diese insgesamt SD als ‚Schulsprache‘. Es zeigt sich jedoch eine abnehmende Akzeptanz von SD von der Stufe PS über die OS zur WBS. Gefragt nach den Gründen, weshalb die SuS denn in der Schule SD verwenden sollten, werden vor allem besserer Schulerfolg und mehr Chancen im späteren Beruf erwähnt. Es werden auf den höheren Stufen keine differenzierteren Aussagen der SuS zum Sprachgebrauch gemacht als auf der Stufe PS. Mit wenigen Ausnahmen ist bei den SuS erstaunlich wenig Reflexionsfähigkeit vorhanden zum Thema Sprache und Sprachgebrauch.

Diskutiert mit den SuS wurden auch die Gefühle, welche SD bzw. Dialekt bei ihnen auslösen. Rund in der Hälfte aller Gespräche meinten die SuS, dass in ihrer Empfindung gegenüber SD und Dialekt kein Unterschied besteht. Für eine grössere Minderheit der SuS gibt es jedoch einen deutlichen Unterschied zugunsten von Dialekt. Mehrfach wird erwähnt, dass SD als künstlich und eckig erscheint, während andere SD als höflichere und elegante Sprachform empfinden.» (Simon & Amsler, 2010, 85).

Zur Verwendung von Dialekt im Unterricht:

«Über alle Stufen hinweg sind die Lehrpersonen mehrheitlich der Meinung, dass Dialektfenster im Unterricht – im Sinn von geplanten, längeren, thematischen Sequenzen in Dialekt – ermöglicht und geregelt werden sollen.

Bereits heute finden nach der Einschätzung der Lehrpersonen aller Stufen (mit Ausnahme der Spezialangebote) Dialektfenster im Unterricht statt, wenn auch nicht durchwegs an allen Standorten. Längere Sequenzen in Dialekt stehen im Zusammenhang mit lokalem Brauchtum, werden bei sprachvergleichenden Betrachtungen eingesetzt, bei Gedichten, Liedern und Geschichten, bei sehr praxisorientierten Unterrichtseinheiten oder in emotional besetzten Situationen. Die SuS nehmen ausser Dialektliedern annähernd keine Unterrichtsaktivitäten wahr, die bewusst in Dialekt stattfinden.

Obwohl die Verwendung von Dialekt in dieser Evaluation ein Randthema war, rief es viele Reaktionen in Form von Kommentaren von Seiten der Lehrpersonen hervor. Insgesamt zeigen sie sich in ihren Kommentaren besorgter als die SuS, dass mit der Verwendung von SD in der Schule ein Verlust an Dialekt verbunden ist. Einige Lehrpersonen befürchten auch, dass fremdsprachige SuS keinen Dialekt mehr können bzw. in der Schule lernen und sich so hier weniger gut integrieren können – Bedenken, die von den SuS nicht geteilt bzw. von den interviewten fremdsprachigen SuS nicht angesprochen wurden.

Sowohl Lehrpersonen als auch die SuS würden eine vermehrte Pflege des Dialekts in der Schule begrüßen.» (Simon & Amsler, 2010, 67).

Dieser letzte Befund macht auf ein besonderes Merkmal der Sprachsituation der Deutschschweiz, wo die Mundarten die selbstverständliche Umgangssprache sind, aufmerksam.

2.3 Mundarten als Umgebungssprache in der Mündlichkeit – Hochdeutsch als Schulsprache

Die Deutschschweiz ist Teil des deutschen Sprachgebiets und hat damit Anteil an den Entwicklungen der deutschen Sprache, wie sie sich im gesamten Sprachgebiet zeigen.

Charakteristisch für das vergangene 20. Jahrhundert ist eine «Vermündlichung der Sprache». Die geschriebene Sprache nähert sich tendenziell der gesprochenen an. Mit der stärkeren Stellung der gesprochenen Sprache geht eine Aufwertung der

«Sprache des Alltags» einher.¹² Das hat in unseren Verhältnissen ein Doppeltes zur Folge, weil als Alltagssprache fast ausschliesslich die Mundarten zur Verfügung stehen:

1. Die geschriebene Sprache in der Deutschschweiz hält länger an Traditionen der (alten) Schriftlichkeit fest. Sie ist konservativer als im übrigen deutschen Sprachgebiet. Denn ihr fehlt der direkte Einfluss der gesprochenen hochdeutschen Umgangssprache. Diese Tatsache wird mit unserem an der geschriebenen Sprache orientierten und oft eher papierenen Schulhochdeutsch noch verstärkt. So wird die empfundene Distanz zwischen Mundart und Hochdeutsch heute tendenziell grösser, auch wenn sich, besonders im Wortschatz, die Sprachsysteme zum Teil eher angleichen.
2. Die Mundarten erfahren einen Geltungszuwachs und eine Ausbreitung in Bereiche hinein, die früher dem Hochdeutschen vorbehalten waren – insbesondere in formellen Situationen; dies betrifft neben der Schule z. B. auch die Medien und die Kirchen.

Damit lässt sich eine Besonderheit der Deutschschweizer Sprachsituation bestimmen:

Nicht die allgemeinen Tendenzen der Sprachentwicklung sind in der Deutschschweiz anders verlaufen als im übrigen deutschen Sprachgebiet. Aber diese Tendenzen sind auf spezifische Bedingungen gestossen, insbesondere auf eine mehr oder weniger intakte dialektbestimmte Sprachkultur in der Mündlichkeit.

Aufwertung der Alltagssprache heisst bei uns – durch das Fehlen einer Umgangssprache – eben immer: Aufwertung der Dialekte als unsere Umgangssprachen.

Diese Tatsache ist bei jeglicher Förderung der Mündlichkeit in der Deutschschweiz zu berücksichtigen: Die Dialekte haben heute eine andere Gestalt, andere Funktionen und andere Reichweiten als früher. Sie sind die moderne Umgangssprache der Deutschschweiz.

In allen übrigen deutschen Sprachgebieten hat sich zwischen den alten Dialekten und der Standardsprache eine Umgangssprache etabliert, die im Norden näher bei der Standardsprache, im Süden näher bei den Dialekten zu lokalisieren ist. Diese Umgangssprachen übernehmen die Funktion der Alltagskommunikation.

12 Die Tendenz der «Vermündlichung» hat Eggers für das 20. Jahrhundert bereits 1973 plausibel herausgearbeitet (Eggers, 1973). Vgl. zu diesen Zusammenhängen, die hier sehr verkürzt aufgenommen werden: Sieber (1998).

In der Deutschschweiz fehlt eine eigene Umgangssprache gänzlich. Die Mundarten sind unsere Umgangssprache – zumindest unter Sprecherinnen und Sprechern, die im Dialekt aufgewachsen sind oder ihn gelernt haben. Zwischen den Mundarten und der Standardsprache existiert nichts. Wir haben deshalb eine – je nach Einschätzung der Sprechenden – mehr oder weniger grosse Distanz zurückzulegen, um vom Dialekt zum Hochdeutschen zu gelangen. Diese Distanz muss mit einem eigentlichen Wechsel überwunden werden. Der Wechsel selbst wird oft – emotional – auch als Distanzierung (vom Eigenen, Persönlichen, Vertrauten) empfunden und gewertet.

Das prägt die Wahrnehmung der Varietäten auch bei Schülerinnen und Schülern. Für ihre alltägliche, mündliche Kommunikation in der Freizeit ziehen monolinguale wie mehrsprachige Schüler/-innen die Mundart vor. Die Deutschschweizer Mundarten scheinen also einen bedeutsamen Teil der sprachlichen Identität auszumachen – auch bei den Mehrsprachigen (vgl. Ender & Strassl, 2008). Während die Schweizer Mundarten essenziell für die soziale Integration in der Peergroup sind, stellt die Beherrschung der deutschen Standardsprache ein zentrales Kriterium für einen gelingenden Zugang zur Schriftkultur und für eine erfolgreiche schulische Laufbahn dar. Hochdeutsch ist die offizielle Schulsprache, für Bildungserfolg sind solide Hochdeutschkenntnisse entscheidend – für Ein- und Mehrsprachige. Wie für die Monolingualen bleibt die Standardsprache auch für die Mehrsprachigen die Sprache der Schule, ein Lerngegenstand und damit mit Leistungsbeurteilungen und normativen Ansprüchen verbunden. Allerdings kommt für Mehrsprachige ein Hindernis dazu: Während Deutschschweizer Kindern das Auseinanderhalten der beiden Varietäten im Normalfall keine Mühe bereitet, verfügen mehrsprachige Schüler/-innen zu Beginn ihres Zweitspracherwerbs noch nicht über dieses sprachliche Differenzierungsvermögen, was in verschiedenen Untersuchungen belegt wird.¹³ – Deshalb ist in der Schule eine klare Trennung der beiden Sprachformen notwendig, damit für alle Schüler/-innen klar ersichtlich ist, in welcher «Sprachwelt» (des Hochdeutschen oder der Mundart) sie sich bewegen.

13 Vgl. Schader (2006) für albanischsprachige Kinder und Jugendliche, Suter Tufecovic (2008) für mehrsprachige Unterstufenkinder und Landert (2007) für mehrsprachige Kindergarten- und Unterstufenkinder. Ausführlicheres dazu haben wir zusammengestellt in Schlatter, Sieber und Sigg (2011).

Die Mundarten sind also die selbstverständliche Sprachform kommunikativer Kontakte, Hochdeutsch ist vorwiegend die Sprache der Schule. In ihren Einschätzungen der beiden Varietäten unterscheiden sich mehrsprachige Schüler/-innen kaum von den monolingualen; die Einstellungen scheinen stark geprägt zu sein von den jeweiligen Erwerbskontexten der beiden Varietäten: Während die Mundart in ungezwungenen, allgemein positiv konnotierten Situationen erworben wird, sind der Standardsprache vorwiegend schulische (Leistungs-)Kontexte vorbehalten. Das ist ein Hindernis dafür, dass die standardsprachliche Varietät ebenfalls als Umgangssprache genutzt wird, obwohl die Voraussetzungen dafür ja gegeben sind: Die Sprache ist vorhanden, sie wird rezeptiv beherrscht und in der Schriftlichkeit selbstverständlich angewendet.

In den Einschätzungen der beiden Varietäten ist denn auch eine Ambivalenz festzustellen, die mit den beschriebenen Erfahrungsfeldern zu tun hat. Dem wird im Folgenden nachgegangen.

3. Unterschiedliche Zuschreibungen: zur Einschätzung der beiden Varietäten

Seit langer Zeit werden, was die Einschätzung der beiden Varietäten Mundarten und Hochdeutsch betrifft, in Beschreibung und Diskussion immer wieder die gleichen Stereotypen referiert und damit auch verfestigt. Wir haben sie bereits in Sieber und Sitta (1986) so charakterisiert:

«In unseren Feldmaterialien sind wir mit grosser Regelmässigkeit auf Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache gestossen, die sich (...) auf die folgende Opposition bringen lassen: Dialekt sei *persönlich, vertraut, locker, frei, einfach, ausdrucksstark, sympathisch* und *lustig*; demgegenüber assoziieren sich der Standardsprache Charakterisierungen wie *unpersönlich, unvertraut, steif, kompliziert, wenig emotional, gepflegt* und *gehoben*.» (Sieber & Sitta, 1986, 122, Herv. i.O.)

Schon damals haben wir darauf hingewiesen, dass sich diese Charakterisierungen in auffälliger Weise decken mit solchen, die in der Literatur für Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache referiert werden:

«Danach wird mit geschriebener Sprache verbunden: *normiert, diszipliniert, präskriptiv, bewertbar, geordnet, logisch, analytisch, kontrolliert, komplex, unpersönlich, fremd, nicht spontan, bewusst, reflektiert, abstrakt, begrifflich, distanziert, sinnärmer, wenig emotional*. Auf der anderen Seite gilt für gesprochene Sprache: *frei, weniger logisch, assoziativ, offen, einfach, urwüchsig, persönlich, natürlich, authentisch, entspannt, spontan, anschaulich, direkt, expressiv, bildhaft, subjektiv*.» (Sieber und Sitta 1986, 122, Anm. 2, Herv. i. O.).

Kaum erstaunlich, dass solche Zuschreibungen bei den abgefragten Meinungen auch zur Aussage führen, dass Hochdeutsch in der Schweiz nicht gerne gesprochen werde und die eigentliche Muttersprache der Dialekt sei. Dies kontrastiert mit Einschätzungen der Nützlichkeit und Notwendigkeit des Standardgebrauchs, aber auch mit neueren Ergebnissen zur tatsächlichen Verwendung der Standardsprache: In ihrer umfangreichen Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz, welche auf Daten aus dem Polizeinotruf basiert, kommen Christen et al. zum Ergebnis,

«dass die schweizerische Standardsprache für ihre Sprecherinnen und Sprecher eine vertraute und vielfältig benutzte Varietät darstellt, während möglicherweise erst die Gegenüberstellung mit deutschländischem oder österreichischem Deutsch und das damit verbundene niedrige Selbstbewusstsein das viel beschworene Unbehagen der Schweizerinnen und Schweizer an der Standardsprache auslöst.» (Christen u. a., 2010, 227).

Auf die den abgefragten Stereotypen inhärenten Widersprüche haben Christen u. a. (2010, 15) denn auch mit erfreulicher Deutlichkeit hingewiesen:

«Als Stereotyp hat sich im ethnolinguistischen Diskurs (...) die Meinung etabliert, dass die Standardsprache in der Deutschschweiz nicht gerne gesprochen würde: In der Rekrutenbefragung aus dem Jahre 1985 sind es 68,1% der Befragten, die der Aussage «Deutschschweizer sprechen nicht gerne Hochdeutsch» zustimmen (Schlöpfer, Gutzwiller & Schmid, 1991), wobei gleichzeitig 56,3% angeben, dass es ihnen persönlich nichts ausmache, Standarddeutsch zu sprechen. Die Widersprüchlichkeit, die sich hier zeigt, tritt auch bei einer Befragung von Scharloth (2006) zutage, bei der 35 Befragte die standard-sprachliche Kompetenz der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer für «schlecht» (49%) oder «mässig» (42%) halten. Nur 8% der Befragten schätzen die Kompetenz «des Deutschschweizers» als «gut» ein, wogegen über zwei Drittel ihre persönliche Kompetenz als «gut» bezeichnen.»

Um über die platte Darstellung von widersprüchlichen Einstellungen hinauszukommen, schlagen Christen u. a. (2010) vor, nicht von einem einzigen Hochdeutschmodell auszugehen:

«Es ist in Erwägung zu ziehen, dass die erfragte Grösse ‹Hochdeutsch› kein einheitliches Konzept ist, sondern sich aus verschiedenen mentalen Modellen zusammensetzt. Je nach Fragestellung wird ein unterschiedliches Modell ‹aktiviert›, was dann zu den vermeintlich kontroversen Antworten führen könnte: ‹Hochdeutsch Modell A› für eine plurizentrische Sprache mit österreichischer, deutschländischer und schweizerischer Ausprägung, ‹Hochdeutsch Modell B› für eine Sprachform, die in der Schule als normierte und kodifizierte Grösse gelernt wurde. ‹Hochdeutsch Modell C› für eine Sprachform, in der man seine Zeitung liest, ‹Hochdeutsch Modell D› für eine Sprachform, der man in den Medien Radio und Fernsehen begegnet usw. Bei einer Frage nach dem persönlichen Sprachgebrauch des ‹Hochdeutschen› tritt die persönlich vertraute und persönlich gebrauchte Variante schweizerischen Zuschnitts in den Blick; zielt die Frage auf den Sprachgebrauch ‹aller› Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer, wird eine Distanz geschaffen, die möglicherweise ein Modell von ‹Hochdeutsch› abrufen, das stärker mit dessen Kodifizierung zu tun hat und an welches ‹fremde› Massstäbe gelegt werden, die ausserhalb der eigenen Sprachgruppe stehen.» (Christen u. a., 2010, 15).

Die Autorinnen schlagen also angesichts der sich widersprechenden Einschätzungen vor, von einer einheitlichen Vorstellung von Hochdeutsch Abschied zu nehmen und an deren Stelle mit unterschiedlichen (mental) Modellen zu arbeiten:

Modell A – Hochdeutsch als plurizentrische Sprache mit unterschiedlichen Ausprägungen in den verschiedenen Gebieten des deutschsprachigen Raums. Dieses Modell findet sich am ehesten in linguistischen Diskursen, zunehmend aber auch in der Öffentlichkeit (vgl. Kapitel 4).

Modell B – Hochdeutsch als kodifizierte Grösse, als (Standard-)Norm. Diesem Modell begegnet man zuerst und vielleicht am nachhaltigsten in der Schule.

Modell C – Hochdeutsch als Lese- und Schreibsprache. Das Modell beschreibt die Erfahrungen mit der selbstverständlich akzeptierten Sprachform des schriftlichen Verkehrs in der Deutschschweiz.

Modell D – Hochdeutsch als lebendige Alltagssprache. Dieses Modell baut sich aufgrund medialer Erfahrungen bei allen Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern auf. Zusätzlich kann es durch Kontakte mit deutsch Sprechenden von ausserhalb der Deutschschweiz ausgebaut werden.

Denkbar sind weitere mentale Modelle von Hochdeutsch, die je nach Verwendungssituationen, sprachlicher Sozialisation und kulturellen Orientierungen zusätzliche Aspekte von Hochdeutsch in den Fokus rücken können (z. B. Mehrsprachigkeit, Berufsspezifika, künstlerische Orientierungen etc.).

Die Überlegungen zu unterschiedlichen mentalen Modellen des Konzepts «Hochdeutsch» können Licht bringen in eine Beschreibung des schulischen Aufbaus von Einstellungen zu den beiden Varietäten. Denn zur Entwicklung der Einstellungen liegen Beschreibungen eines klaren Trends vor, der von der These ausgeht, dass der Schulzeit beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache eine zentrale Rolle zukommt. Der Trend zeigt, dass sich die Einstellungen im Verlauf der Schulzeit deutlich verändern, während vorschulisch kaum differente Einstellungen feststellbar sind.

«Obwohl der grössere Unterschied Dialekt–Standard von zwei Dritteln der Kinder wahrgenommen und zugeordnet werden kann, sind unterschiedliche Einstellungen zu beiden Sprachformen in diesem Alter noch kaum auszumachen.» (Häcki Buhofer, 1993, 209).

Am Ende der Pflichtschulzeit sieht das deutlich anders aus: Hier hat sich die Einschätzung von Standardsprache als einer Art Fremdsprache bei vielen schon beinahe zum Stereotyp ausgebildet, das für die (abgefragten) Einstellungen vieler Erwachsenen prägend wirkt, wie es die von Christen u. a. (2010, 15) zitierte Umfrage im Rahmen der «Pädagogischen Rekrutenprüfungen (PRP)» zeigte:

«Unbelastet von linguistischen Diskussionen und Auseinandersetzungen bezeichnen die Rekruten mit grosser Einmütigkeit allein den Dialekt als Muttersprache.» (Schläpfer u. a., 1991, 210).

Während der Schulzeit bilden sich in der Institution Schule durch die spezifische Verwendung der beiden Sprachformen Einstellungen heraus, die mit ihrer deutlichen Besetzung des Dialekts als positiver, der Standardsprache als negativer Variante für den Aufbau von Standardsprachkompetenz in der Mündlichkeit wenig förderlich sind. Generell lässt sich über die Jahre der Schulpflicht hinweg eine Entwicklung feststellen, die von anfänglich positiven zu immer distanzierteren Einschätzungen der Standardsprache (in gesprochener Form) führt, wie es die folgenden Beispiele illustrieren (Beispiele aus: Sieber & Sitta (Hrsg.),³1994, 39):

- a) «Wir müssen Hochdeutsch nicht lernen – wir können es» (Schüler, 1. Schuljahr).
- b) «Hochdeutsch könnte von mir aus aussterben» (Schüler, 5. Schuljahr).
- c) «Gefühle kann ich besser in Mundart ausdrücken. Hochdeutsch ist für mich eine Fremdsprache» (Schülerin, 8. Schuljahr).

Diese Schüleraussagen charakterisieren zentrale Veränderungen, wie sie im Verlauf der Schulzeit zu beobachten sind. Hochdeutsch wird hier im Modell B wahrgenommen, das offenbar prägend ist – zumindest für das, was in den bisherigen Untersuchungen zur Einschätzung erforscht wurde. Dass auch andere Hochdeutsch-Modelle zur Verfügung stehen und für den Umgang bestimmend sein können, belegen Erfahrungen von Lehrkräften, die bewusst einen anderen Umgang mit beiden Sprachformen ermöglichen und so zu einer weniger negativen Gewichtung der Standardsprache beitragen (vgl. z. B. Moser & Tresch, 2003).¹⁴

Eine Ausweitung des Konzepts «Hochdeutsch» auf andere Modelle lässt sich auch in Untersuchungsergebnissen zur Einschätzung der beiden Varietäten unter Lehrpersonen feststellen. Sie werden in der Basler Evaluationsstudie (Simon & Amsler, 2010) deutlich: Aspekte des Modells D (Hochdeutsch als Alltagssprache) scheinen überall dort auf, wo von der «Selbstverständlichkeit des Umgangs mit Hochdeutsch» die Rede ist. Im Folgenden wird zusätzlich zu den Basler Ergebnissen Bezug genommen auf eine Abschlussarbeit der Universität Zürich (Hefti & Stäheli, 2007). Die beiden Autorinnen werteten eine differenzierte Umfrage bei 63 Studierenden der Primarstufenausbildung (= Grundschullehrerausbildung) und bei 80 aktiven Lehrpersonen aus. Dabei überprüften sie die Hypothese, dass Studierende «über eine positivere Einstellung und ein geringeres Defizitempfinden gegenüber dem Hochdeutschen» (Hefti & Stäheli, 2007, 50) verfügen als durchschnittliche Schweizer/-innen¹⁵ oder erfahrene Lehrpersonen¹⁶. Dies äussert sich einerseits in der positiven Einschätzung der eigenen Hochdeutschkenntnisse, wie Tabelle 2 deutlich macht:

Wie gut, denken Sie, sind Ihre Hochdeutschkenntnisse?	Studierende	Lehrpersonen
<i>sehr gut</i>	14,3%	16,3%
<i>gut</i>	79,4%	71,3%
<i>nicht so gut</i>	4,8%	8,5%
<i>schlecht</i>	1,6%	0%

Tabelle 2: Einschätzung der eigenen Hochdeutschkompetenz (Hefti & Stäheli, 2007, 52)

14 Dies zeigt sich auch deutlich bei bundesdeutschen oder österreichischen Lehrpersonen in der Deutschschweiz, die zunächst oft nur über die Varietät Hochdeutsch verfügen: Der Kommunikation im Unterricht stehen dadurch keine Hindernisse im Weg.

15 Als Vergleichsbasis wurden die Studien von Scharloth (2004, 2005) und Draganits und Steinmann (1988) herangezogen.

16 Hier liegen die Auswertungsergebnisse der eigenen Untersuchung zugrunde.

Sie zeigt sich andererseits auch in der hohen Zustimmung zur Aussage *Ich kann mich gut in Hochdeutsch verständigen*, der 100 % der Studierenden und 92,5 % der Lehrpersonen zustimmen (Hefti & Stäheli, 2007, 52). Fragt man differenzierter nach der Einschätzung einzelner Komponenten der Hochdeutschkompetenz, ergibt sich das Bild, wie es Tabelle 3 zeigt:

Wie bewerten Sie Ihre Hochdeutschkompetenz in folgenden Bereichen?									
Studierende	Lehrpersonen	sehr gut		gut		nicht so gut		schlecht	
Aussprache		22.2%	13.8%	63.5%	65%	14.3%	17.5%	0%	0%
Tempo		19.1%	20%	74.6%	53.8%	6.4%	22.5%	0%	0%
Wortschatz		20.6%	30%	60.3%	53.8%	19.1%	12.5%	0%	0%
Syntax		17.5%	21.3%	60.3%	56.2%	20.6%	16.3%	1.6%	0%
schriftlicher Ausdruck		42.9%	30%	42.9%	55%	12.7%	11.3%	1.6%	0%
mündlicher Ausdruck		15.9%	15%	76.2%	68.8%	6.4%	12.5%	0%	0%

Tabelle 3: Einschätzung der differenzierten Hochdeutschkompetenz (Hefti & Stäheli, 2007, 53)

Die Autorinnen kommentieren diese Ergebnisse so:

«Auffallend ist, dass die Studierenden ihre Kompetenz in allen befragten Bereichen zu mindestens 75 % als gut oder sehr gut bewerten. In dieser differenzierten Form der Selbstbeurteilung werden nur zwei Teilkompetenzen von 1,6 % der Befragten als schlecht eingestuft. Generell zeigen sich die Studierenden auch in dieser Frage in Bezug auf ihre eigenen Kompetenzen sehr selbstbewusst.

Die Studierenden bewerten sich leicht besser als die Lehrpersonen, allerdings sind die Differenzen auch in diesem Punkt eher gering. Bemerkenswert ist bei beiden Testgruppen die unterschiedliche Einschätzung von mündlichem und schriftlichem Ausdruck: Insbesondere die Studierenden schätzen ihre Kompetenz im schriftlichen Ausdruck deutlich besser ein als im mündlichen. Diese Beobachtung verweist auf die (...) Problematik von standard-sprachlicher Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Schweiz: Im Bereich des mündlichen Ausdrucks bestehen viel mehr Unsicherheiten, und damit einhergehend ist weniger Selbstvertrauen vorhanden. Dass diese Differenz bei den Studierenden höher ausfällt als bei den Lehrpersonen hat möglicherweise mit der geringeren Berufserfahrung und dadurch fehlenden Hochdeutschpraxis zu tun.» (Hefti & Stäheli, 2007, 53).

Wie lassen sich die auf das Ganze gesehen positiven Einschätzungen (des Hochdeutschen und der eigenen Kompetenzen im Umgang mit dieser Varietät) erklären, stehen sie doch in einem deutlichen Kontrast zu der in der Literatur gut belegten negativ geprägten Entwicklung der Einstellung während der Schulzeit? Diese Widersprüchlichkeit kann – in Anlehnung an die Überlegungen von Christen u. a. (2010) – in den unterschiedlichen mentalen Modellen des Konzepts «Hochdeutsch» gesehen werden: Danach scheinen in neuerer Zeit andere Modelle als Modell B (Hochdeutsch als normierte Sprache der Schule) für die Einschätzung relevant zu werden, was durch die grosse Präsenz und den häufigen Gebrauch von Hochdeutsch auch verständlich ist. Zusätzlich kann die Wahl von anderen Hochdeutschmodellen unterstützt werden durch eine grössere Normtoleranz, die sich nicht nur in der schulischen Sprachkultur zeigt. Dies alles eröffnet der Förderung der Mündlichkeit neue Perspektiven. Unterstützt wird eine Neuorientierung auch durch eine Entwicklung, die dem Eigenwert des Schweizerhochdeutschen eine grössere Bedeutung zumisst; sie ist mit der Vorstellung der Plurizentrität des Deutschen verbunden.

4. Schweizer Hochdeutsch im Licht des Plurizentritätsdiskurses

In jüngerer Zeit wird – zunächst in der Sprachwissenschaft, zunehmend aber auch im öffentlichen Sprachdiskurs – das Konzept der Plurizentrität des Deutschen diskutiert, das dem Schweizer Hochdeutschen einen eigenen Stellenwert als Standardsprache zuschreibt. Deutsch ist eine plurizentrische Sprache, also eine Sprache, die über mehrere Zentren mit jeweils darin gültigen Sprach- und Sprechvarianten verfügt. Über den engen Rahmen der sprachwissenschaftlichen Diskussion hinaus ist in den letzten Jahren das Schweizer Hochdeutsch als eine eigenständige Varietät des Deutschen im deutschsprachigen Gebiet wahrgenommen worden. Davon zeugt nicht nur das vor wenigen Jahren erschienene Variantenwörterbuch des Deutschen¹⁷, auch die aktuellen Richtlinien des Schweizer Radios – *Sprechen am Mikrophon am Schweizer Radio DRS* (Geiger u. a. 2006) – unterstützen die Bemühungen

17 Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob u. a. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

der Stärkung eines Schweizer Hochdeutsch aus Schweizer Mund. Dort wird in gut verständlicher Weise unter dem Titel *Schweizerhochdeutsch – die Standardsprache für die deutsche Schweiz* das Konzept der Plurizentrität so erläutert:

«Wenn man im Norden Deutschlands im Bewusstsein lebt, das beste Deutsch im deutschsprachigen Raum zu sprechen, so geht damit sicher auch ein gewisser Stolz einher. Wie anders ist doch die Situation in der deutschen Schweiz, wo viele die deutsche Standardsprache nur sehr ungern sprechen und sie teilweise auch als Fremdsprache empfinden.

Die deutsche Standardsprache galt bis vor kurzer Zeit als Sprache, die weitgehend einheitlich normiert war und kaum Abweichungen kannte – ganz im Gegensatz zu den deutschen Dialekten, zu deren wesentlichen Eigenschaften es gehörte, dass sie sich regional zum Teil stark unterschieden. Diese einheitliche Standardsprache hatte zugleich auch Vorbild-Funktion: Abweichungen davon galten als fehlerhaft und minderwertig.

Die Wissenschaft hat nun aber weitgehend von dieser Ansicht Abschied genommen und spricht vom Deutschen als **plurizentrischer** Sprache: Auch die deutsche Standardsprache sei kein einheitliches Gebilde, es gebe vielmehr verschiedene, national geprägte deutsche Standardsprachen. Also keine «deutsche Standardsprache», sondern eine «deutschländische» in Deutschland, eine schweizerische und eine österreichische. Und ganz zentral: Von diesen unterschiedlichen Standardsprachen seien nicht die einen besser und die anderen schlechter, sie seien schlicht unterschiedlich.

Während sich dieses Konzept einer gleichwertigen Andersartigkeit verschiedener deutscher Standardsprachen in der Sprachwissenschaft weitgehend durchgesetzt hat, sieht es in den Köpfen der Bevölkerung in der deutschen Schweiz noch ganz anders aus. Untersuchungen haben gezeigt, dass man in der deutschen Schweiz zwar sehr wohl weiss, dass es gewisse Unterschiede gibt, wenn Deutsche, Österreicher oder Schweizer die deutsche Standardsprache benützen; gleichzeitig werden aber schweizerische Ausprägungen der Standardsprache gegenüber deutschen mehrheitlich als minderwertig beurteilt. Dies kontrastiert stark mit dem expliziten Wunsch vieler Deutschschweizer, man solle schweizerische Formen der Standardsprache bewusst pflegen. Fachleute sprechen von einer «linguistischen Schizophrenie» oder, wenn uns dieser Sachverhalt bewusst ist, von einer «linguistischen Ambivalenz.» (Geiger u. a., 2006, 29f., Herv. i. O.).

Zu den in der obigen Beschreibung angesprochenen Untersuchungen, die das Plurizentritätskonzept diskutieren, gehören nebst der Einleitung des *Varietätenwörterbuchs des Deutschen* (Ammon u. a., 2004) u. a. Arbeiten von Ammon (1995), Scharloth (2004; 2005; 2006), Hägi und Scharloth (2005) und als umfangreiche Auseinandersetzung mit der *Vielfalt des Deutschen* Schmidlin (2011).

Unterstützung für die Vorstellung eines Schweizer Hochdeutsch als einer eigenständigen Varietät der Standardsprache bieten auch die aktuell greifbaren Kodifizierungen der Varietät Schweizerhochdeutsch. Dies ist nebst den erwähnten Wörterbüchern (Ammon u. a., 2004; Bickel u. a., 2012) auch das 2010 erschienene *Deutsche Aussprachewörterbuch* (Krech u. a., 2010). Darin ist ein umfangreicher Beitrag von Walter Haas und Ingrid Hove greifbar zur *Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz* (Haas & Hove, 2010). Damit haben die Eigenheiten der deutschschweizerischen Aussprache des Hochdeutschen den Weg zu einer Kodifizierung gefunden, die als Referenz für den deutschsprachigen Raum gelten kann. Bisher standen lediglich Monografien und kleinere Arbeiten zur Verfügung.¹⁸

Allerdings steht diesen positiven Grundlagen für die Eigenständigkeit des Schweizer Hochdeutsch als massives Hindernis entgegen, dass sich «in den Köpfen der Bevölkerung» die Auffassung der Eigenständigkeit des Schweizer Hochdeutsch noch kaum etabliert hat (vgl. oben, Zitat Geiger u. a., 2006, 29f.).

Wie weit entfernt die Wahrnehmung von einer selbstverständlichen Plurizentrität des Deutschen ist, lässt sich an der Einschätzung der Helvetismen¹⁹ ablesen:

«Von vielen Schweizer Lehrern werden Helvetismen als fehlerhaftes Deutsch betrachtet. Haas spricht von einer provinziellen Helvetismenfurcht. *Klingeln* wird als richtiger empfunden als *läuten*, *nach Hause gehen* als richtiger als *heimgehen*. Ein Wort wie *Gülle* wird eher als Helvetismus empfunden als *äufnen*, obwohl bei letzterem tatsächlich ein Helvetismus vorliegt, nicht aber bei *Gülle*, das auch im süddeutschen Raum verwendet wird. Auch *Putsch* und *Birchermüesli* und damit Helvetismen, die gemeindeutsch wurden, haben dem

18 Zu nennen sind hier an erster Stelle Hove (2002), daneben auch Ammon (1995), Siebenhaar (1994), Boesch (1957), Burri u. a. (1995), Geiger u. a. (2006). Vgl. dazu als Übersicht: Sieber (2010).

19 Helvetismen sind «sprachliche Erscheinungen, die nur in standardsprachlichen Texten schweizerischer Herkunft verwendet werden, in unserer Standardsprache aber durchaus üblich sind» (Haas, 2000, 99). Seit Kurzem ist – nebst dem Variantenwörterbuch (Ammon u. a., 2004) – auch ein aktuelles Wörterbuch der Helvetismen greifbar: Bickel u. a. (2012).

helvetischen Selbstbewusstsein nicht gutgetan. Im Gegensatz zur österreichischen Varietät des Standarddeutschen, das sprachnationales Identifikationspotenzial besitzt, spielt in der deutschsprachigen Schweiz das Schweizerhochdeutsche nicht die Rolle eines Nationalsymbols. Es ist der Dialekt mit seiner kleinräumigen Vielfalt, der im Deutschschweizer Sprachbewusstsein eine Art Nationalsymbol darstellt, sowie die Mehrsprachigkeit – letztere weniger im Sinne einer individuellen Beherrschung mehrerer Landessprachen, sondern als kollektive Idee. Das Hochdeutsche aber wird oft – und aus sprachgeschichtlicher Perspektive fälschlicherweise – als Importsache empfunden.» (Schmidlin, 2011, 104).

Hier erwächst der Sprachförderung in der Schule eine zentrale Aufgabe: Soll sich das Schweizerhochdeutsch als anerkannte Varietät der deutschen Standardsprache etablieren und weiterentwickeln, so muss es auch als Norm für den schriftlichen wie mündlichen Umgang mit der Schulsprache gelten. Durch den vielfältigen Gebrauch des Schweizerhochdeutsch als Schulsprache kann die Schule zum Auf- und Ausbau einer Kultur des gesprochenen Hochdeutsch in der Schweiz beitragen. Dafür wird in entsprechenden Unterrichtshilfen (z. B. Bachmann und Neugebauer, 2007) auch geworben, in einer Broschüre zu *Hochdeutsch als Unterrichtssprache* (Bildungsdirektion & Pädagogische Hochschule Zürich, 2003) mit Bezug auf Mündlichkeit z. B. so:

Lebendiges gesprochenes Schweizer Hochdeutsch

«Eine lebendige Hochdeutschkultur im Unterricht berücksichtigt, dass gesprochene Sprache je nach Situation unterschiedlichen Anforderungen zu genügen hat und damit unterschiedliche Merkmale aufweist. (...)

Dabei darf und soll das in der Schule gepflegte Hochdeutsch ein selbstbewusstes «Schweizer Hochdeutsch» sein. Es ist nicht einzusehen, warum man nicht hören darf, dass wir aus der Schweiz kommen. Man hört schliesslich auch, ob jemand aus Berlin, München oder Wien kommt. Gerade die regionale Lautung und regionale Eigenheiten im Wortschatz machen gesprochenes Hochdeutsch authentisch.» (Bildungsdirektion & Pädagogische Hochschule Zürich, 2003, 12).

Der Gebrauch des Hochdeutschen in der Schule sollte sich also vermehrt auch am Hochdeutsch-Modell A (Hochdeutsch als plurizentrische Sprache) orientieren.

5. Ausblick: Entwicklungspotenziale in der Diglossie-Situation

Die lebendige Existenz zweier Sprachformen des Deutschen bringt es mit sich, dass sich die Schule damit auseinandersetzen muss. Dabei ist für die Mündlichkeit von zwei Tatbeständen auszugehen: (1) Die Dialekte erfahren hohe Wertschätzung und sind die selbstverständliche Umgangssprache. (2) Daneben wird nicht bestritten, dass es wichtig ist, Hochdeutsch verstehen, sprechen und schreiben zu können.

Gerade unter dem Aspekt der Förderung der Mündlichkeit kann nicht genug betont werden, wie wichtig der Aufbau einer alltagssprachlichen Hochdeutskultur ist. Denn ausserhalb der Schule übernehmen die Mundarten weitgehend die Funktion einer mündlichen Umgangssprache. Entsprechend schwer haben es im schulischen Kontext deshalb jene Register der kolloquialen oder alltäglichen standardsprachlichen Umgangssprache, die den Schülern von den Medien rezeptiv zugänglich und vertraut sind (Modell D). Sie werden keineswegs häufig für schulische Sprechsituationen genutzt, vielmehr genießt das sogenannte «Fernsehdeutsch» bei den Lehrkräften einen eher zweifelhaften Ruf. Als Ausgangsbasis für den Aufbau eines sprechsprachlichen Registers könnten jedoch diese Spracherfahrungen der Schüler genutzt und weiterentwickelt werden. Aus Sicht der Sprachförderung ist es zu bedauern, wenn den Schülern der Eindruck vermittelt wird, was sie im Hochdeutschen schon können, taue für schulische Zusammenhänge nichts. Immer noch tendiert das gesprochene Hochdeutsch in der Schule zu einer Kunstsprache – am Geschriebenen (Modell C) sowie an strengen Normen (Modell B) orientiert und entsprechend unlebendig. In der bereits zitierten Broschüre *Hochdeutsch als Unterrichtssprache* (Bildungsdirektion & Pädagogische Hochschule Zürich, 2003) wird diese Tatsache unter den Titel gestellt: *Wir sprechen Schriftdeutsch:*

«Was es heisst, Schriftdeutsch zu sprechen, zeigt beispielsweise die bis heute gängige Forderung nach dem ganzen Satz. Diese Forderung ist für schriftliche Texte, wo man üblicherweise in ganzen Sätzen formuliert, sicher angemessen. In der gesprochenen Sprache führt sie jedoch zu sonderbar künstlichen Kommunikationsmustern. So ist uns aus der Schule zwar vertraut, dass ein Schüler auf die Frage «An welchem Fluss liegt Basel?» die Antwort zu geben hat: «Basel liegt am Rhein.» In einem ausserschulischen Gesprächskontext wäre eine solche Antwort nicht nur unüblich, sondern sogar Aus-

druck einer problematischen Kommunikation. Wer auf die unverfängliche Frage «Wann kommst du heute nach Hause?» seinem Gegenüber mit «Ich komme heute um acht Uhr nach Hause» antwortet, signalisiert damit auch eine Störung auf der Beziehungsebene.

Dass unser Hochdeutsch von Deutschsprachigen aus dem Ausland als ziemlich seltsam wahrgenommen wird, liegt zu einem guten Teil an dieser schriftorientierten Ausrichtung: Wir sprechen wie gedruckt, ein papierenes Deutsch, das von einem lebendigen gesprochenen Hochdeutsch etwa so weit entfernt ist wie der Dialog aus einem Klassiker von einer Gesprächsrunde im deutschen Fernsehen. Und weil wir zudem glauben, man müsse so sprechen, überfordern wir uns auch andauernd selbst. Das Bemühen um wohl- und ausformulierte Sätze und die Angst vor sprachlichen Fehlern sind beim Sprechen nicht bloss unangemessen. Sie wirken sich auch ganz schön blockierend aus.» (Bildungsdirektion & Pädagogische Hochschule Zürich, 2003, 10).

Mündliche Sprachförderung in der Deutschschweiz sollte Abschied nehmen von einer ausschliesslichen Orientierung an den Hochdeutsch-Modellen B und C. An deren Stelle sollen Situationen, Materialien und Unterrichtsarrangements geschaffen, erprobt und propagiert werden, die Hochdeutsch als Alltags- und Umgangssprache im Raum der Schule verwenden und erlebbar machen. Sie sollen sich an Hochdeutsch-Modellen orientieren, wie sie in den Modellen D (Hochdeutsch als lebendige Alltagssprache) und A (Hochdeutsch als plurizentrische Sprache) gefasst sind. Beide Orientierungen bleiben – wenn es über Forderungen hinaus konkret werden sollte – noch weitgehend ein Desiderat.²⁰

Entwicklungspotenziale zeigt auch die Basler Evaluationsstudie auf; die Auswertung der umfangreichen Erhebung (vgl. Kapitel 2.2) mündet in die Formulierung von fünf Empfehlungen:

Empfehlung 1 geht von der geltenden Regelung aus, dass der Gebrauch von Standarddeutsch (= SD) verpflichtend vorgeschrieben ist.

«Angesichts dessen, dass in der Realität weder in allen Fächern noch in allen Unterrichtssituationen konsequent SD verwendet wird, müsste entweder die

20 Elemente dazu – für Unterricht wie auch für Schulentwicklung – sind aber zu finden z. B. in Bachmann und Neugebauer (2007), Neugebauer und Nodari (2012).

bestehende Regelung begründet bekräftigt oder gelockert werden.» (Simon & Amsler, 2010, 93).

Empfehlung 2 thematisiert den Handlungsbedarf in der Sekundarstufe:

«Wenn eine konsequente Verwendung von SD über alle Stufen hinweg erklärtes Ziel bleibt, müssten insbesondere auf Stufe WBS²¹ die Bemühungen intensiviert werden, dass vermehrt SD gebraucht wird, einhergehend mit einem verstärkten Bewusstsein zur Wichtigkeit von SD.» (Simon & Amsler, 2010, 93).

Empfehlung 3 fordert eine klare Haltung und konsequente Sprachverwendung:

«Die einzelne Lehrperson soll gegenüber der Verwendung von SD im Unterricht eine klare Haltung signalisieren und konsequent SD verwenden. Gleitet eine Schülerin oder ein Schüler in den Dialekt ab, soll diese oder dieser unmittelbar aufgefordert werden, wieder SD zu sprechen, auch um zu verhindern, dass in der Klasse ein unreflektiertes Sprachenwirrwarr entsteht. Wie die befragten SuS verschiedentlich berichten, empfiehlt sich für die Aufforderung ein nonverbales Zeichen, damit der Kommunikationsfluss nicht gestört wird und sich der Zurechtweisungscharakter minimiert.» (Simon & Amsler, 2010, 94).

Empfehlung 4 fordert «Arbeit am Bewusstsein»:

«Soll an der Volksschule effektiv mehr SD angewendet werden als bis anhin, muss am Bewusstsein gearbeitet werden, welchen Stellenwert der Gebrauch von SD einnimmt. Auch muss das effektive eigene Sprachverhalten vermehrt reflektiert werden, eine Quintessenz, die sowohl für die Lehrpersonen als auch für die SuS gilt.

- Zum einen sind die Ergebnisse dieser Untersuchung möglichst breit zu kommunizieren.
- Zum anderen könnte ein allgemein gehaltenes, stringentes linguistisches Grundsatzpapier zusätzlich Verständnis für die Zusammenhänge schaffen.
- An Standorten, wo der Sprachgebrauch ausserhalb des Unterrichts noch nicht oder kaum thematisiert wurde, könnten Vereinbarungen zum Bewusstseinsprozess etwas beitragen.

21 WBS = Weiterbildungsschule (8. und 9. Schuljahr), vgl. Anm. 7.

- Die Lehrpersonen aus Deutschland müssten reflektieren, aus welchem Grund sie die SuS weniger dazu anhalten, SD zu verwenden als ihre Schweizer Kolleginnen und Kollegen» (Simon & Amsler, 2010, 95).

Empfehlung 5 schliesslich fordert einen gezielten Einsatz von Dialektsequenzen:

«Der bewusste Einsatz von Sequenzen in Dialekt erscheint zur Erhaltung und Förderung des lokalen Kulturguts und im Zusammenhang mit vergleichenden Sprachbetrachtungen als ein Gewinn auch hinsichtlich einer verbesserten Bewusstheit im Umgang mit Sprache. Grundlagen zu den sogenannten Dialektfenstern müssten (analog zum Kindergarten) zunächst erarbeitet werden und die Lehrpersonen so informiert oder weiter gebildet werden, dass Dialektsequenzen am Standort ihren sinnvollen Platz bekommen.» (Simon & Amsler, 2010, 95).

Die Diglossie-Situation der Deutschschweiz prägt den mündlichen Umgang mit zwei Varietäten des Deutschen. Zu Recht ist in den letzten Jahren dem Auf- und Ausbau der Varietät Hochdeutsch in den Diskussionen um Sprachförderung der notwendige Support zugewachsen; Hochdeutsch ist die offizielle Schulsprache in der Deutschschweiz. Das wird heute auch im Schulfeld weitgehend akzeptiert, wo die Einschätzungen des Hochdeutschen – besonders unter den jüngeren Lehrpersonen – weit weniger dramatisch sind als es die öffentliche Diskussion um die «Fremdsprache Hochdeutsch» suggeriert. Die Kompetenzen sind vorhanden, doch sollte eine verstärkte Orientierung an den Modellen *Hochdeutsch als lebendige Alltagssprache* (Hochdeutsch-Modell D) und *Hochdeutsch als plurizentrische Sprache* (Modell A) Raum greifen. Damit würde auch Platz geschaffen für Dialektfenster im Unterricht. Wie diese Fenster zu gestalten sind, welche Aspekte der Förderung der Mündlichkeit hier ihren Platz finden sollen, wie sie auf die verschiedenen Schuljahre sinnvoll verteilt werden können und wie sie sich in den verschiedenen Klassen unterscheiden: Das scheinen mir ebenso grosse Desiderate zu sein wie die Orientierung an Hochdeutschmodellen der Alltagssprache und der Plurizentrität.

So könnte sich die Förderung der Mündlichkeit an der Maxime orientieren:

- Hochdeutsch als selbstverständliche Schulsprache – die Regel
- Deklarierte Mundartsequenzen mit klarem Bezug zu mundartlichen Vorgaben – die Ausnahmen

6. Literatur

- Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter, 1995.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob u. a.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2004.
- Bachmann, Thomas und Neugebauer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Hochdeutsch. Grundlagen, Praxisberichte und Materialien zum Thema Hochdeutschsprechen in der Schule. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2007.
- Bickel, Hans und Schläpfer, Robert (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung (= Reihe Sprachlandschaft; Band 13). Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg: Sauerländer, 1994.
- Bickel, Hans; Landolt, Christoph und Schweizerischer Verein für die deutsche Sprache (Hrsg.): Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Mannheim: Bibliographisches Institut – Duden, 2012.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich und Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.): Hochdeutsch als Unterrichtssprache: Befunde und Perspektiven. Redaktion: Thomas Bachmann, Bruno Good. Zürich, 2003.
- Boesch, Bruno (Hrsg.): Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz. Eine Wegleitung. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag, 1957.
- Burri, Ruth M.; Geiger, Werner; Schilling, Roswita und Slembek, Edith: Deutsch sprechen am Radio. Basel: Schweizer Radio DRS, 1995.
- Christen, Helen: Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten (= Reihe Germanistische Linguistik; 201). Tübingen: Niemeyer, 1998.
- Christen, Helen: *Dialekt-Schreiben oder sorry ech hassä Text schribä*. In: Glaser, Elvira; Ott, Peter und Schwarzenbach, Rudolf (Hrsg.): Alemannisch im Sprachvergleich. Beiträge zur 14. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16. bis 18.9.2002. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2004, S. 71–85.
- Christen, Helen; Guntern, Manuela; Hove, Ingrid und Petkova, Marina: Hochdeutsch in aller Munde: eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte; Heft 140). Stuttgart: Steiner, 2010.
- Draganits, Anton und Steinmann, Matthias: Mundart – Schriftsprache. Eine gesamtschweizerische Untersuchung zu allgemeinen Sprachproblemen. Bern: SRG-Forschungsdienst, ²1988 (1987).
- Dürscheid, Christa; Wagner, Franc und Brommer, Sarah: Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel (= Linguistik – Impulse & Tendenzen; 41). Berlin/New York: De Gruyter, 2010.
- EDK (Hrsg.): Konsortium HarmoS Schulsprache: SCHULSPRACHE. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell – Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 17. Januar 2010. Bern: EDK, 2010.
- Eggers, Hans: Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert. München: Piper, ²1978 (1973).
- Ender, Andrea und Strassl, Katharina: *Deutschlernen in Dialektumgebung. Wie beeinflusst die Diglossie den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern?* In: Clalüna, Monika und Etterich, Barbara (Hrsg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Sondernummer Rundbrief AkDaF, 2008.
- Geiger, Werner; Hofer, Madeleine; Kropf, Thomas und Schmid, Robert: Sprechen am Mikrofon bei Schweizer Radio DRS. Zürich: Schweizer Radio DRS, 2006.
- Haas, Walter: *Die deutschsprachige Schweiz*. In: Bickel, Hans und Schläpfer, Robert (Hrsg.): Die vier-sprachige Schweiz. Zweite, neu bearbeitete Auflage. (= Reihe Sprachlandschaft; 25). Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, 2000, S. 57–138.

- Haas, Walter: *Die Sprachsituation der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie*. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.-8. März 2003. Wien: Edition Praesens, 2004, S. 81–110.
- Haas, Walter und Hove, Ingrid: *Die Standardausssprache in der deutschsprachigen Schweiz*. In: Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula und Anders, Lutz Christian (Hrsg.): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, S. 259–277.
- Häcki Buhofer, Annelies: *Sprache – gesehen mit den Augen von Laien*. In: Klotz, Peter und Sieber, Peter (Hrsg.): *Vielerei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule (= Deutsch im Gespräch)*. Stuttgart etc.: Klett, 1993, S. 204–215.
- Hägi, Sara und Scharloth, Joachim: *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses*. In: *Linguistik online* 24/3, 2005, S. 19–48.
- Hefti, Daniela und Stäheli, Rosmarie: *Hochdeutsch: Muttersprache – Stiefmuttersprache – Fremdsprache? Eine vergleichende empirische Untersuchung der Spracheinstellungen von angehenden und erfahrenen Zürcher Lehrpersonen sowie eine Analyse des Umgangs mit der Standardsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich (= Lizentiatsarbeit der Universität Zürich)*. Zürich, 2007.
- Hove, Ingrid: *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz (= Phonai; Bd. 47)*. Tübingen: Niemeyer, 2002.
- Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel und Zappatore, Daniela: *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2008.
- Hutterli, Sandra (Hrsg.); Coste, Daniel; Elmiger, Daniel; Eriksson, Brigit; Lenz, Peter; Stotz, Daniel; Wokusch, Susanne und Zappatore, Daniela: *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: EDK, 2012.
- Kloss, Heinz: *Abstandssprachen und Ausbausprachen*. In: Göschel, Joachim; Nail, Norbert und Van der Elst, Gaston (Hrsg.): *Zur Theorie des Dialekts*. Wiesbaden, 1976, S. 301–322.
- Kolde, Gottfried: *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten: Vergleichende Untersuchung über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel und Fribourg (= ZDL; Beih. 37)*. Wiesbaden, 1981.
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula und Anders, Lutz Christian: *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Mit Beiträgen von Walter Haas – Ingrid Hove – Peter Wiesinger. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2010.
- Landert, Karin: *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz (= Zürcher Germanistische Studien; 62)*. Bern u. a.: Peter Lang, 2007.
- Lüdi, Georges und Werlen, Iwar: *Volkszählung 2000 – Spezialauswertung Sprachen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2005.
- Luginbühl, Martin: *«Ich wünsche Ihnen einen schönen Abend, uf Widerluege»*. *Dialekt und Standard in Schweizer Medien*. In: Jańczak, Barbara; Jungbluth, Konstanze und Weydt, Harald (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen: Narr, 2012, S. 195–211.
- Moser, Urs und Tresch, Sarah: *Best Practice in der Schule: Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2003.
- Neugebauer, Claudia und Nodari, Claudio: *Förderung der Schulsprache in allen Fächern*. Bern: Schulverlag plus, 2012.
- Schader, Basil – unter Mitarbeit von Andrea Haenni Hoti: *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2006.
- Scharloth, Joachim: *Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizen-*

- tritütsbewusstsein der Deutschschweizer*. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 15, 2004. Online: http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/scharloth15.htm. 6.1: S. 1–16. [27.2.2013] [Auch in: Muhr, Rudolf (Hrsg.): Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Frankfurt a. M.: Lang, S. 21–44.]
- Scharloth, Joachim: *Asymmetrische Plurizentritüt und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen*. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. 33.2, 2005, S. 236–267.
- Scharloth, Joachim: *Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch?* In: Dürscheid, Christa und Businger, Martin (Hrsg.): Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. Tübingen: Gunter Narr, 2006, S. 81–96.
- Schlöpfer, Robert; Gutzwiler, Jürg und Schmid, Beat: Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz: Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer: Eine Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1985. Aarau/Frankfurt a.M.: Sauerländer, 1991.
- Schlatter, Katja; Sieber, Peter und Sigg, Marianne: *Die Sprachlernsituation von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz. Einblicke aus linguistischen und sprachdidaktischen Perspektiven*. In: Deutsch als Zweitsprache (DaZ). 3, 2011, S. 12–25.
- Schmidlin, Regula: Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter, 2011.
- Siebenhaar, Beat: *Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St. Gallen*. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. 61, 1994, S. 31–65.
- Sieber, Peter: *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit* (= Reihe Germanistische Linguistik; 191). Tübingen: Niemeyer, 1998.
- Sieber, Peter: *Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation*. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta und Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (HSK 35.1). Berlin/New York: de Gruyter, 2010, S. 372–385.
- Sieber, Peter und Sitta, Horst: *Schweizerdeutsch zwischen Dialekt und Sprache*. In: Kwartalnik Neofilologiczny. XXXI(1), 1984, S. 3–40.
- Sieber, Peter und Sitta, Horst: *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule* (= Reihe Sprachlandschaft; 3). Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, 1986.
- Sieber, Peter und Sitta, Horst: *Deutsch in der Schweiz*. In: Zeitschrift für Germanistik. 4, 1987, 1987, S. 389–401.
- Sieber, Peter und Sitta, Horst (Hrsg.): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer* (= Studienbücher Sprachlandschaft; 1). Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, 1988, ²1991, ³1994.
- Simon, Elisabeth und Amsler, Felix: *Evaluationsbericht – Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule. Unter Mitwirkung von Nadia Kreis*. Biel-Benken: Amsler Consulting, 2010. Online: <http://edudoc.ch> – Nummer 88672 [28.2.2013]
- Suter Tufecovic, Carol: *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie* (= Zürcher Germanistische Studien; 63). Bern u. a.: Peter Lang, 2008.
- Werlen, Iwar: *Swiss German Dialects and Swiss Standard High German. Linguistic Variation in dialogues among (native) speakers of Swiss German Dialects*. In: Peter, Auer und di Luzio, Aldo (Hrsg.): Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology. Berlin/New York, 1988, S. 94–124.
- Werlen, Iwar: *Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz*. In: *Babylonia*. 1, 1998, S. 22–35.
- Werlen, Iwar: *Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz*. In: *bulletin vals/asla*. 79, 2004, S. 1–30.

Von den Schwierigkeiten beim Schreiben von Radio-Nachrichten

*Thomas Kropf, Ausbildner und Nachrichtenredaktor
(Radio) bei Schweizer Radio und Fernsehen*

Redner und Nachrichtenredaktorinnen haben mindestens eines gemeinsam: Sie schreiben Texte, die später nicht gelesen, sondern gesprochen werden; für ein Publikum, das diesen Text nicht lesen, sondern hören wird. Das ist eine Tätigkeit, auf die die Schule in der Regel nicht oder nur wenig vorbereitet: Mag sein, dass dort einmal über den Aufbau eines Vortrages gesprochen wird und dass die Schülerinnen und Schüler den einen oder andern Vortrag (nach Manuskript!) halten; aber die Eigenheiten der Mündlichkeit werden selten mehr als nur gestreift.

Das hat auch Folgen für die Textarbeit der Nachrichtenredaktoren: Wir können davon ausgehen, dass sie, wie alle anderen, irgendwie schon «wissen», wie eine Grammatik der Mündlichkeit funktioniert: Wir wenden sie ja tagtäglich an. Aber eben: *bewusst* sind uns diese Regeln nicht. Das führt beim Schreiben von Texten fürs Hören zu einer ersten Schwierigkeit: Kaum setzen wir uns an eine Tastatur, fliesen sämtliche Muster schriftlicher Textproduktion aus unserem Kopf über die Finger auf den Bildschirm; all die Muster, die wir jahrzehntelang eingeübt haben. Und das Verhängnisvolle: Diese Texte sehen dann so vertraut aus, dass uns kaum Zweifel an ihrer «Richtigkeit» kommen. Und schlimmer noch: Es sind dann gerade jene Texte, die mündlich gut klingen, die so ungewohnt aussehen, dass uns schnell einmal der Verdacht beschleicht, es könne damit etwas nicht stimmen – etwa dann, wenn immer wieder die gleichen Wörter auftauchen und damit die Schulregel missachtet wird, wonach es besser sei, die Begriffe zu variieren. Das Einfache scheint uns schnell einmal *zu* einfach. Hier ist es hilfreich, mit den Merkmalen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit vertraut zu sein, um sich von lange eingeübten Mustern lösen zu können.

Eine nächste Schwierigkeit für Nachrichtenjournalistinnen und -journalisten stellt die Textbasiertheit ihrer Arbeit dar: Sie haben Agenturtexte, Communiqués von Parteien, Ämtern etc., aufgrund deren neue Texte entstehen. In der Ausbildung von Schweizer Radio und Fernsehen machen wir mit den neuen Journalistinnen und Journalisten manchmal eine Übung, die die Fixierung auf bereits existierende

Texte in eklatanter Weise aufzeigt: Soll ein Sachverhalt frei nacherzählt werden, so geht das in aller Regel völlig problemlos; kann der Quellentext dagegen fürs Erzählen genutzt werden, fließen fast automatisch Begriffe und ganze Satzstrukturen des Quellentextes ins Erzählen ein. Wenn also bereits etwas Schriftliches vorliegt, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass Elemente davon Eingang in den eigenen Text finden. Hier täte eine gründliche Emanzipation von fremden Texten not, und es sollte das Bewusstsein geschärft werden, dass die Arbeit in der Nachrichtenredaktion nicht darin besteht, fremde Texte zusammenzufassen, sondern dass – ausgehend von fremden Texten – ein *eigener* Text entstehen muss.

Eine dritte Schwierigkeit hat zwar direkt nichts mit der Frage von Schriftlichkeit oder Mündlichkeit zu tun, wirkt aber in dieses Feld hinein. Nachrichtenredaktoren sind Generalisten: Sie sollten möglichst mit allen Themen vertraut sein. Der Anspruch ist hoch. Und die knappe Zeit, die sie haben – wenn sie sie überhaupt haben –, sich in ein neues Thema einzuarbeiten, erschwert die Aufgabe noch zusätzlich. Was liegt da näher, als sich auf die vorliegenden Texte zu stützen, in der Annahme: Das wird schon stimmen! Handle ich aber so, so übernehme ich nicht nur thematische Elemente in «meinen» Nachrichtentext, sondern auch sprachliche Strukturen, die sich – verständlicherweise – stark an der Schriftlichkeit orientieren. Inhaltliche Kompetenz – so schwierig sie auch zu erlangen ist – erweist sich damit als eine Voraussetzung, mündlich texten zu können. Wenn ich den Inhalt nicht verstehe, kann ich auch keinen eigenen (der Mündlichkeit angenäherten) Text dazu schreiben.

Es liegt, nach all dem Gesagten, eigentlich nahe, dass Nachrichtenredaktorinnen und -redaktoren ihre Texte nicht nur auf ihre inhaltliche Richtigkeit, sondern auch auf ihre Hörverständlichkeit prüfen sollten, bevor sie über den Sender gehen. Dafür bietet sich eine Methode an, die zwar ausgesprochen plausibel scheint, in der Praxis aber dennoch selten angewandt wird: das *Gegenhören*. Eine empirische Studie hat ergeben, dass wir einen Text sehr viel schneller als verständlich durchgehen lassen, wenn wir ihn *lesen*, als wenn wir ihn *hören* ...

«Weil ich die französische Sprache gern höre» – Einstellungen zum gesprochenen Französisch deutscher Grundschüler/-innen

Julia Putsche

1. Einleitung

Im Rahmen eines deutsch-französischen Dissertationsprojekts wurden in den Jahren 2008 und 2009 Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern einer ersten paritätisch¹ unterrichteten Grundschulklasse in der deutschen Kleinstadt Kehl an der Grenze zu Frankreich erhoben, analysiert und interpretiert. In der in ihrem Forschungsdesign qualitativ ausgerichteten Gesamtstudie ging es darum, Einstellungen zur französischen Sprache, den Sprechenden dieser Sprache und dem Land zu erheben, deren Entwicklung im Laufe des ersten Schuljahres zu beobachten und den Einfluss der Lehrpersonen und des Unterrichts auf die Einstellungen und deren eventuelle Veränderung zu interpretieren (vgl. Putsche, 2011).

In diesem Beitrag soll es nun hauptsächlich um die Einstellungen der Erstklässlerinnen und Erstklässler aus der Untersuchungsgruppe gegenüber dem mündlichen Französisch gehen. Die Einstellungen gegenüber Sprecherinnen und Sprechern dieser Sprache und gegenüber dem Land Frankreich werden in einem Exkurs thematisiert.² Der Artikel fokussiert auf die verschiedenen Ebenen, die die Kinder in ihren Aussagen zur französischen Sprache (zum Teil unbewusst) am Ende des ersten

1 Die paritätisch unterrichteten Klassen orientieren sich am elsässischen Modell der *sites paritaires (écoles maternelles et élémentaires)*, in welchen jeweils 12 Stunden des 24-stündigen Wochendeputats auf Deutsch unterrichtet werden; in Kehl waren es im Schuljahr 2008/2009 15 Stunden in deutscher Sprache und 11 in französischer.

2 Die Einstellungen zum Land (Frankreich) und dessen Bewohnern werden nur kurz präsentiert, da das Hauptaugenmerk auf den Einstellungen zur Sprache liegt.

Grundschuljahres ansprechen. Damit soll ein erster Einblick in die Einstellungen zur gesprochenen Sprache im frühen Fremdsprachenunterricht gegeben werden. Der Artikel möchte aufzeigen, inwiefern sehr junge Fremdsprachenlernende (sechs- bis siebenjährige Kinder) implizite und explizite Einstellungen gegenüber der Fremdsprache haben, und sich dadurch dafür sensibilisieren, diese Einstellungen beim Erwerb einer Fremdsprache miteinzubeziehen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Das Forschungsfeld der Spracheinstellungen

Vorliegende Arbeiten zur Spracheinstellungsforschung zeigen, dass sich Spracheinstellungen auf unterschiedliche Gegenstände der Zielsprache und -kultur beziehen können.³ Baker (1992, 29) nennt als mögliche Gegenstände der *language attitudes* Sprache als solche, Sprechende einer Sprache, Sprachvariationen, Dialekt, Sprachunterricht, Sprachnutzung und Sprachpräferenz. Casper (2002, 50) unterscheidet in ihrer Arbeit vor allem zwischen zwei grossen Untersuchungsgegenständen im Forschungsbereich der Spracheinstellungen: Einstellungen gegenüber der Sprache als solche (in ihren unterschiedlichen Facetten) und Einstellungen gegenüber den Sprechenden dieser Sprache.

Calvet (2009) nimmt in seiner Beschreibung der Spracheinstellungen eine ähnliche Unterscheidung vor:

«Il existe en effet tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés des langues et à ceux qui les utilisent, qui rendent superficielles l'analyse de la langue comme un simple instrument. On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement linguistique» (Calvet, 2009, 42).

3 Für einen Überblick über die Verwendung der wissenschaftlichen Termini im deutschsprachigen und im französischsprachigen Forschungskontext sei auf Putsche (2011, 47–85) verwiesen.

In der vorliegenden Studie habe ich mich für eine Einstellungskategorisierung entschieden, die zwischen Einstellungen gegenüber der französischen Sprache als solche, den Sprechenden dieser Sprache und dem Land, in welchem diese Sprache gesprochen wird, unterscheidet.⁴ Diese Kategorisierung ergibt sich aus der geografischen Situation, in welcher die Untersuchung durchgeführt wurde. Alle drei Elemente (Sprache, Land und Leute) gehören zum alltäglichen Leben in der deutschen Kleinstadt. Die französische Sprache ist in der Grenzstadt Kehl nicht nur eine Fremdsprache unter vielen, sondern wird in den Geschäften des Einzelhandels in der Stadt regelmässig gesprochen, Frankreich liegt in Sehweite (auf der anderen Seite des Rheins) und seine Bewohnerinnen und Bewohner sind ebenfalls Teil des Alltagsgeschehens in Kehl. Die französische Sprache als solche beinhaltet Elemente wie den Klang, die «Schönheit», welche man ihr beimisst, und die Charakteristika, die man ihr gegenüber spontan auflistet (beispielsweise, ob sie schwer oder leicht zu verstehen ist).

2.2 Spracheinstellungen sehr junger Fremdsprachenlerner/-innen

Dass Spracheinstellungen eine wichtige Rolle im Erwerbsprozess einer Fremdsprache bei jugendlichen Lernenden im Sekundarbereich spielen, findet in der wissenschaftlichen Fachliteratur ausreichend Echo. In den europäischen Ländern wurden und werden regelmässig Studien zu Spracheinstellungen jugendlicher Lernender gegenüber der ihnen unterrichteten Fremdsprachen durchgeführt (vgl. hierzu beispielsweise Meißner, Beckmann & Schröder-Sura, 2008).

Der früh einsetzende Fremdsprachenunterricht findet in den Staaten Europas in den letzten zehn Jahren systematischen Einzug in die Schulsysteme und wird so für Fremdsprachendidaktikerinnen und Fremdsprachendidaktiker ein immer interessanter werdendes Feld in verschiedenen Bereichen der Forschungsdomäne.

4 Candelier und Hermann-Brenecke (1993, 163) gehen davon aus, dass eine enge Verbindung zwischen den Einstellungen gegenüber den Sprechenden einer Sprache und der Sprache als solche besteht, was bedeutet, dass es keine tendenziellen Unterschiede bei Einstellungen einer Person gegenüber einer Sprache und deren Sprechenden gibt. Für die vorliegende Kohorte kann diese Aussage weder empirisch bestätigt noch widerlegt werden.

Im Bereich der Spracheinstellungsforschung liegen zum heutigen Zeitpunkt vor allem Studien vor, die sich mit Einstellungen von jugendlichen Lernenden beschäftigen, welche einen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe besuchen (vgl. Meißner, Beckmann & Schröder-Sura, 2008; Rück, 2009; Stratilaki, 2011).

Beschäftigt man sich nun mit Einstellungen von sehr jungen Schülerinnen und Schülern, so geht man häufig davon aus, dass Kinder noch keine Einstellungen gegenüber Sprachen haben:

«Der Gedanke liegt nahe, dass früh beginnender Fremdsprachenkontakt eher einer länger anhaltenden Differenzierung als vorzeitiger Verfestigung zugeht und zwar auf der Ebene der Motivation, der Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen wie auch der Herausbildung kognitiver und sprachlicher Leistungen» (Hellwig, 1995, 96).

Jedoch zeigen andere Arbeiten, dass auch junge Lernende (vgl. Oomen-Welke, 2003, 195) Spracheinstellungen haben: Im Rahmen einer Untersuchung zur Sprachwahrnehmung und Sprachaufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 18 Jahren in Freiburg (im Rahmen des europäischen Projekts *Janua Linguarum*⁵) wurde festgestellt, dass die Aussagen der Kinder auf Spracheinstellungen hinweisen, die teilweise schon verfestigt sind oder dabei sind, sich zu entwickeln. Oomen-Welke (2003) hält fest, dass die Tatsache, Kinder zu ihren Spracheinstellungen zu befragen, wiederum auch die Möglichkeit bietet, diese positiv zu lenken, die Reflexion der Kinder zu stimulieren, um *représentations adéquates* zu entwickeln. Die beiden Forschungsergebnisse widersprechen sich in meinen Augen nicht. Durch meine Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Einstellungen bei Kindern noch weniger gefestigt oder gar festgefahren sind als bei Jugendlichen oder Erwachsenen, Kinder aber sehr wohl schon Einstellungen und Vorstellungen zur anderen Sprache und Kultur haben.

Kritisch anzumerken ist allerdings, dass Interviewsituationen, in denen Einstellungen erhoben werden, der Auslöser für das Generieren von Einstellungen sein können:

5 Das europäische Forschungsprojekt (gefördert vom ECML-European Centre for Modern Languages), welches in zehn Teilnahmestaaten durchgeführt wurde, kann in den Bereich der *Language Awareness*-Forschung eingeordnet werden. In Deutschland wurde das Projekt von Ingelore Oomen-Welke (Pädagogische Hochschule Freiburg) getragen. Hauptziel der Untersuchung war einerseits die Befragung von Kindern und Jugendlichen zu ihren Vorstellungen und Einstellungen zu Sprache(n). Andererseits ging es auch darum, eine Öffnung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen zu fördern und auszubauen (vgl. Abschlussbericht zur Untersuchung, Candelier et al. 2004).

«Es ist möglich, dass die in der Erhebung erhaltenen Einstellungsäußerungen das Ergebnis von Einstellungskonditionierung sind (d. h. die Einstellungen sind erst durch die Untersuchungssituation entstanden. Zum Beispiel: Schüler können zu einer bestimmten Gruppe auch negative Einstellungen entwickeln, wenn durch die Untersuchung der Eindruck entsteht, dass solche negativen Einstellungen begründet sein können)» (Casper, 2002, 90).

Riegler (2006, 100) zeigt auf, dass Spracheinstellungen schon lange vor Schuleintritt der Kinder existieren und nämlich durch deren familiäres und soziales Umfeld mitbestimmt werden. Bei Schuleintritt hat der Sprachunterricht und somit die Lehrperson die Chance, bis dato negative Einstellungen positiv zu beeinflussen oder positive Einstellungen weiter zu stärken.

«Festzuhalten ist, dass Spracheinstellungen insofern Elemente eines ‹falschen› Sprachbewusstseins aufweisen können, als soziale Anpassung, Vorurteilsbildung und unangemessene Bewertungsmaßstäbe die Bewertungen von Sprache verzerren. [...] Die auf eine mögliche Veränderung vorhandener Spracheinstellungen zielende Reflexion von Sprachbewertungsprozessen im Sprachunterricht erscheint vor diesem Hintergrund von grösster Wichtigkeit» (Riegler, 2006, 101).

Allerdings ist es genauso wichtig festzuhalten, dass sich individuelle Spracheinstellungen durch Unterricht und Lehrpersonen (unbewusst) verschlechtern können (vgl. Sieber in diesem Band). In meinen Augen zeigt sich sowohl bei Riegler als auch bei Oomen-Welke (unangemessene Bewertungsmaßstäbe, *représentations adéquates*) ein interessanter weiterer Faktor, der in Verbindung mit Designs aus der Aktionsforschung sicherlich gut zu begründen wäre: die Beschäftigung mit Spracheinstellungen von Kindern, gerade aber auch die Arbeit mit den Kindern zu deren Einstellungen, um diese positiv zu beeinflussen, etwa im Sinne einer Sensibilisierung für andere Sprachen (und deren Klang beispielsweise) und Kulturen.

3. Untersuchungsmethodik

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign für die Durchführung und Auswertung der Interviewstudie mit den Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Für eine detaillierte Darstellung des Forschungsdesigns verweise ich auf das Gesamtforschungsprojekt (Putsche, 2011).

Die Studie hat einen explorativen Charakter, was ihre Vorgehensweise, ihre Untersuchungsgruppe und den geografischen Raum angeht, in welcher sie stattfand.

3.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign der Interviewstudie ist qualitativ angelegt. Im Folgenden soll ein knapper Überblick über einige Prinzipien eines in dieser Form angelegten Projektes gegeben werden.

Von quantitativen Forschungsdesigns lassen sich qualitative wie folgt abgrenzen:

Qualitative Forschungsverfahren begründen ihr Vorgehen in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren mit dem besonderen Charakter ihres Gegenstandes: Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen zum Beispiel als [...] «subjektive Theorien», «Deutungsmuster», «Wirklichkeitskonzepte» oder «-konstruktionen», «Bewältigungsmuster» oder «narrative Identität». Ihr Forschungsauftrag ist Verstehen, gearbeitet wird mit sprachlichen Äusserungen [...]. Der Gegenstand kann gerade nicht über das Messen, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung, erfasst werden (Helfferich, 2009, 21).

Es geht auch im vorliegenden Projekt um den Faktor «Verstehen», nicht aber um die Messung oder die querschnittstechnisch angelegte, quantitative Auswertung der Daten, wie man es etwa von einer Untersuchung nach der Häufigkeit verschiedener Phänomene erwarten könnte.

Qualitative Forschungsansätze können anhand verschiedener Gütekriterien validiert werden, an welchen ich mich orientiert habe (vgl. Steinke, 2009, 324–331).

Gütekriterien im Bereich der Fremdsprachenforschung formulieren Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth (2001) wie folgt:

- Qualitative Forschung ist anwendungs- und entwicklungsorientiert: Sie strebt ausdrücklich an, einen Beitrag zur Optimierung gelebter Praxis zu leisten. [...] Dies betrifft nicht nur den Erkenntnisgewinn und den Forschungsertrag nach Abschluss einer Studie, sondern gilt gleichermaßen für den Forschungsprozess. [...]
- Qualitative Forschung ist teilnehmerorientiert. Sie gründet ausdrücklich auf der Voraussetzung eines gegenseitigen *exchange of services* zwischen Forschern und Beforschten. [...] Diese Reziprozität kann verschiedene Formen annehmen. [...]

- Qualitative Forschung ist [...] gegenstandsbegründet. Die Entwicklung des Forschungsdesigns orientiert sich in erster Linie an der ausführlichen Analyse des zu erforschenden Gegenstandes. Entscheidend ist der Nachweis, dass der forschungsmethodologische Zugriff dem Wesen des zu untersuchenden Gegenstandes weitgehend gerecht wird. [...]
- Qualitative Forschung ist damit immer auch prozessorientiert und reflexiv. Aus dem Merkmal der Gegenstandsangemessenheit resultiert die gegenstandsbezogene Entwicklung der ursprünglich vorgesehenen Fragestellungen und Verfahren, wenn neue Erkenntnisse im Verlauf des Forschungsprozesses dies nahe legen. [...]
- Qualitative Forschung anerkennt die Grenzen menschlichen Erkenntnisgewinns. Sie geht behutsam und sensibel mit der Frage um, was Forschung leisten kann. [...] Fragen nach der Subjektivität des Forschers, nach der Möglichkeit der Rekonstruierbarkeit von Bedeutungszuschreibungen, nach der Verbalisierbarkeit von Handlungsroutinen, nach der Rolle der Sprache und der Möglichkeit, durch sie gelebte Erfahrung repräsentieren zu können, werden also nicht umgangen, sondern thematisiert und offengelegt.
- Qualitative Forschung ermittelt kollektive, gemeinsam geteilte wie auch je nach Perspektive und Entwicklungsstand divergierende Strukturen. Dem Anspruch an ein Ermitteln des Gemeinsamen eines untersuchten Feldes steht deshalb auch die Darstellung seiner Widersprüche, Ungereimtheiten und Unterschiedlichkeiten der Perspektiven gegenüber, durch die erst das Bild über einen Forschungsgegenstand vervollständigt wird (Müller-Hartmann & Schöcker-von Ditfurth, 2001, 4–6).

Für den vorliegenden Beitrag, welcher einen kleinen Teilabschnitt der Studie unter der Hauptfragestellung der Mündlichkeit betrachtet, wird vor allem deutlich, dass es um die Sammlung von möglichen Einstellungen zur mündlichen Sprache bei den Lernenden geht.

3.2 Interviewstudie mit den Schülerinnen und Schülern: Aufbau des Leitfadens und Art der Interviewführung

Die halboffenen Interviews wurden mit 29 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen sechs und sieben Jahren einzeln geführt und dauerten im Schnitt jeweils fünf

bis zehn Minuten. Die Interviewerin war für alle Lernenden dieselbe Person. Sowohl die erste Interviewserie zu Schuljahresanfang als auch die Interviewserie zu Schuljahresende wurden von derselben Person durchgeführt. Die Interviewleitfäden für die halboffen angelegten Interviews orientierten sich an den Hauptforschungsfragen des Gesamtprojektes.

Bei geschlossenen Fragen hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, auf einen von vier unterschiedlich «zufrieden» schauenden Smiley zu zeigen, um zu antworten oder um ihre mündliche Antwort zu bestärken oder zu begründen. Diese Vorgehensweise erwies sich als gerade zu Schuljahresbeginn (relativ frisch nach der Einschulung in die Grundschule) als besonders effizient, weil sie den Lernenden half, sich auszudrücken. In der zweiten Interviewserie wurde ausserdem mit einigen Adjektiven gearbeitet, die die französische Sprache beschreiben könnten (vgl. hierzu Lüdi & Py, 2003) und bei welchen die Lernenden ebenfalls darum gebeten wurden, sich zu den Aussagen zu äussern beziehungsweise auf einen der vier Smileys zu zeigen (vgl. Kapitel 4).

4. Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber der französischen Sprache

Die Einstellungen zur französischen Sprache (mündliche Sprachproduktion und -rezeption) können nach verschiedenen Bereichen klassifiziert werden.

Wichtig ist zu erwähnen, dass der Kontakt mit der französischen Schriftsprache (Rezeption und Produktion) zum Erhebungszeitpunkt noch quasi inexistent war. Die Einstellungen der Kinder beziehungsweise ihre Aussagen beziehen sich auf das Französische, welches sie in der Schule oder im Alltag – beispielsweise beim Einkaufen – in Kehl oder in Strassburg hören.⁶

Im Folgenden illustrieren jeweils kurze Ausschnitte aus den Interviews mit den Kindern⁷ die Phänomene, welche bezüglich der Einstellungen der Kinder gegenüber dem gesprochenen Französisch herausgearbeitet werden konnten. Das For-

6 Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die Grenzstadt Kehl direkt neben Strassburg liegt. Die beiden Städte sind durch eine Fussgängerbrücke miteinander verbunden. Viele Strassburger oder Bewohnerinnen anderer grenznaher Orte im Elsass kommen regelmässig zum Einkaufen nach Kehl, was sich in der Kleinstadt durch eine nicht zu übersehende (überhörende) Präsenz der französischen Sprache im Einzelhandel bemerkbar macht.

7 «I» steht jeweils für «Interviewerin», «S» für «Schüler/-in».

schungsprojekt beschäftigte sich nicht nur mit den Einstellungen der Lernenden gegenüber der mündlichen Sprache. Die folgende Kategorisierung habe ich nach einer erneuten Materialsichtung unter der Fragestellung zur Mündlichkeit festhalten können.

Es ergaben sich folgende vier Kategorien:

- Stellenwert der Sprache / Sprachformen (Zeichensprache)
- Sprechtempo
- Klang
- Einfluss der Sprechenden auf die Einstellung der «Zuhörenden»

4.1 Stellenwert der Sprache und Sprachformen

I: Ist die französische Sprache wichtig?

S: Ja.

I: Warum?

S: Weil, wenn man französische Freunde hat, kann man nich' mit denen sprechen.

In diesem Ausschnitt bezieht sich der Schüler auf seine lebensweltliche Realität. Die Beherrschung der französischen Sprache erlaubt die mündliche Kommunikation mit französischen Kindern, was jene wiederum interessant macht.

Die lebensweltliche Realität der Kinder entscheidet zu grossen Teilen, ob die französische Sprache als «wichtig» wahrgenommen wird. Hat ein Kind keinen alltäglichen Bezug zur Nachbarsprache (ausserhalb der Schule und des Unterrichts), ist es für dieses Kind weniger relevant, die französische Sprache sprechen zu können, da kein «praktisches» Ziel damit verbunden ist. Dies zeigt der nächste Interviewausschnitt:

I: Und ist die Sprache wichtig?

S: Nein.

I: Neee?

S: Neee, in Kehl kann man ja nur in Deutsch sprechen, wegen den Geschäften und so.

Der Ausschnitt zeigt, dass sich die Schülerin der Tatsache bewusst ist, dass in der Stadt Kehl Deutsch gesprochen wird, hier also zum Beispiel beim Einkaufen die

französische Sprache nicht gebraucht wird. Sie erklärt jedoch weiter, und an dieser Stelle zeigt sich, dass in der Familie der Schülerin wohl doch ab und an ein Kontakt mit dem anderen Land existiert, dass für die Kommunikation in Frankreich das Französische doch von Nutzen sein könnte:

I: Mhm. Und bringst dir das was, die französische Sprache?

S: Ein bisschen schon, wenn ich *in Frankreich mal geh, dann kann ich Französisch reden.

I: Ist sie [die französische Sprache] wichtig?

S: Für mich nicht.

I: Warum nicht?

S: Weil, ich bin ja Deutsch und ich brauch eigentlich kein Französisch, weil ich ja auch nicht in Frankreich lebe, aber in den Ferien schon.

I: Mhm.

S: Aber da sagt, da versteh' ich die meisten, wenn ich so zeige (macht Zeichen mit den Händen).

I: Zeichensprache?

S: (nickt)

Im obigen Ausschnitt zeigt sich einerseits, dass die Wichtigkeit der Sprache nicht bei allen Lernenden aus pragmatischen Gründen eine Rolle spielt. Der Schüler argumentiert einerseits damit, dass er als deutschsprachiges Kind in Deutschland die französische Sprache für seine Alltagskommunikation nicht benötigt und er sich in Kommunikationssituationen in Frankreich, zum Beispiel im Urlaub, durch paralinguistische Sprachmittel zu helfen weiss.

4.2 Sprechtempo

I: Ist sie [die gesprochene Sprache] unangenehm?

S: Ja.

I: Unangenehm? Warum?

S: Weil sie irgendwie so mittelschlecht ist.

I: Mhm und warum ist sie mittelschlecht?

S: Weil die Franzosen reden, reden immer so *schnell dass man fast gar *nichts verstehen kann.

Die Begründung für die Einstellung mittelschlecht, welche der Schüler gegenüber der französischen Sprache äussert, ist das Sprechtempo in der französischen Sprache, welches hier als «schnell» wahrgenommen wird und deshalb dazu führt, dass die Sprache als unangenehm wahrgenommen wird.⁸

Eine weitere Variable, die sich in qualitativen Interviews gut erheben und untersuchen lässt, sind phonetische Merkmale wie die Klangwahrnehmung der Sprache.

4.3 Klang

I: Ich sag dir jetzt mal ein paar Wörter, wie die französische Sprache sein könnte, und du sagst mir, ob *des für dich so ist oder nicht. Ist die französische Sprache für dich wie Musik?

S: (zeigt auf Smiley Nr. 1⁹)

I: Die eins? Warum?

S: Mm, weil ich die französische Sprache gern höre.

Nicht alle Schülerinnen und Schüler stehen der französischen Sprache positiv gegenüber.¹⁰ Wie sich negative Einstellungen zum Klang, zum Schwierigkeitsgrad und zur Wichtigkeit äussern können, zeigt der folgende Interviewauszug.

8 Gebhard (2012, 52) verweist in seiner Dissertation auf Untersuchungen, in welchen unterschiedliche Sprechtempi in verschiedenen Sprachen gemessen wurden. In diesem Zusammenhang nennt er auch die Studie von Slembek (1993), in welcher ein höheres Sprechtempo im Französischen als im Deutschen gemessen wurde.

9 Um das Interview mit den sehr jungen Schülerinnen und Schülern einfacher und spielerischer zu gestalten, hatten diese bei manchen Fragen die Möglichkeit, ihre Antwort durch ein Zeigen auf ein Smiley zu unterstreichen oder zu ersetzen. Diese methodische Vorgehensweise stiess bei den Kindern auf eine sehr positive Resonanz. Zur Auswahl standen vier «Smileys» in verschiedenen Abstufungen: breites Lachen, Lachen, indifferenter Ausdruck und trauriger Gesichtsausdruck.

10 Im Verlauf des Schuljahres verschlechtern sich die Einstellungen der Gesamtkohorte, was vor allem mit den negativen Einstellungen gegenüber einer Lehrperson und deren Unterricht in französischer Sprache zusammenhängt. Dies zeigt sich wiederholt in den Äusserungen der Kinder am Schuljahresende, in welchen sie sich bei unterschiedlichen Fragekategorien immer wieder zu einer Lehrperson äussern und damit ihre schlechte Bewertung des Französischen und des Französischunterrichts begründen.

I: Ist die französische Sprache für dich wie Musik?

S: Nö.

I: Ist sie kompliziert?

S: Ja.

I: Ist sie schön?

S: Vier. (zeigt auf Smiley Nr. 4)

I: Also nö?

S: (nickt)

I: Ist sie unangenehm?

S: (zeigt auf Smiley Nr. 4)

I: Meinst Du damit ja oder nein?

S: Ja.

I: Mhm. Ist sie wichtig?

S: (schüttelt den Kopf)

I: Nee? Ist sie schwer zu verstehen?

S: Ja.

In diesem Auszug wird deutlich, dass sehr junge Lernende auf konkrete Fragen zu möglichen Eigenschaften der französischen Sprache problemlos antworten können. In diesem Fall wird die französische Sprache negativ beurteilt. Sie ist in den Augen des Schülers weder schön noch angenehm zu hören oder wichtig. Ausserdem ist die Sprache nach Ansicht des Schülers schwer zu verstehen. Es zeichnet sich ein konkretes Bild der Einstellung dieses Schülers gegenüber dem gesprochenen Französisch ab, die Aussagen sind bestimmt, folgen direkt auf die Fragen, die Audioaufzeichnungen beziehungsweise die Transkriptionen weisen keine Pausen und somit auch kein Zögern vor der Wahl der Antwort auf. Die Einstellungen zur französischen Sprache sind affektiver und kognitiver Natur und widerspiegeln ein scheinbar bestimmtes, schon «festes» Urteil gegenüber der Sprache.

4.4 Einfluss der Sprechenden auf die Einstellungen der «Zuhörenden»

Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern sind in hohem Masse von den Personen beeinflusst, welche die Sprache sprechen und/oder unterrichten.

Für manche Kinder ist die Lehrperson die einzige Person, welche die französische Sprache repräsentiert. Die Einstellungen gegenüber einer Sprache hängen in solchen Fällen dann eng mit den Einstellungen gegenüber der Person, die diese Sprache spricht, zusammen. Dieses Phänomen betrifft nicht nur Kinder oder Jugendliche, ist aber bei ihnen häufiger zu beobachten (vgl. Candelier und Hermann-Brenecke, 1993, 163).

Im folgenden Auszug handelt es sich um die Äusserungen eines Schülers, welcher differenziert:

I: Ist sie [die französische Sprache] schön?

S: Ja.

I: Ja? Mmm, findest du sie unangenehm?

S: Also wenn, ich find' sie manchmal schlecht, aber unangenehm find' ich sie dann, wenn unser Französischlehrer Französisch spricht und aber ich nix versteh', dann *isses unangenehm.

I: Wenn euer Französischlehrer Französisch spricht?

S: Ja.

I: Mhm, ähm, findest du die Sprache schwer zu verstehen?

S: Ja, weil die Franzosen immer find' ich sehr schnell reden.

I: Mhm. (lacht)

S: Die reden sehr schnell.

Generell bewertet der Schüler die französische Sprache als schön, erklärt aber im Anschluss, dass sie für ihn unangenehm sein kann, wenn der Französischlehrer Französisch spricht und der Junge dann «nichts» versteht. Die Verständnisprobleme führen in diesem Fall zu einer Frustration und einer damit verbundenen negativen Einstellung. Neben dieser Einstellung, welche sich auf eine Person bezieht und eine konkrete Sprechsituation anspricht (Französischlehrer, welcher Französisch spricht), weitet der Schüler seine Argumentation anschliessend auf eine allgemeinere Ebene aus, wobei er in seiner Argumentationsstruktur generell nicht das in seinen Augen schnellere Sprechtempo im Französischen kritisiert, sondern feststellt. Wie auch schon in einem der vorigen Beispiele wird das Sprechtempo, der Sprachrhythmus zum Thema der Einstellung: Das Sprechtempo der Franzosen ist in den Augen – oder vielmehr den Ohren – des Schülers höher als in der deutschen Sprache, was dazu führt, dass das Verstehen erschwert ist (vgl. Gebhardt, 2012, S. 143). Diese vom Lernenden korrekt wahrgenommene Tatsache, verbunden mit der noch niedrigen Sprachkompetenz und -performanz der Schülerinnen und Schüler (Lernende der Klasse 1) erklären die Einstellung.

Ein weiteres Beispiel zeigt, wie wichtig die Rolle der Lehrperson für die Sprach-einstellungen der Schülerinnen und Schüler ist:

I: Wie findest du's denn, wenn die Frau Schmidt Französisch spricht?

S: Mmm. (zeigt auf Smiley Nr. 1)

I: Nummer eins?

S: (nickt)

I: Warum?

S: Weil wir sie doch noch dann verstehen.

I: Das ist praktisch. Glaubst du, sie spricht gerne Französisch?

S: Mmm, ja!

I: Wieso?

S: Weil, sie kann's besonders gut und ich weiss, dass wenn man viel spricht, dann kann man's immer besser.

Hier liegt ein gelungenes Beispiel des «Sprachvorbildes» durch die Lehrperson vor. Erstens nennt die Schülerin die Tatsache, die Lehrerin immer noch zu verstehen, auch wenn diese in der Fremdsprache spricht. Zweitens erklärt sie, dass dies daran liege, dass Sprechen durch häufiges Praktizieren immer besser werde. Diese durchweg positive Einschätzung liegt vermutlich daran, dass die genannte Lehrperson die Klassenlehrerin der Lerngruppe ist, diese in den Sachfächern sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch unterrichtet und sich dadurch eventuell besser den Sprachschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler anpassen kann als der französischsprachige Fachlehrer, dessen reiner Sprachunterricht als schwierig wahrgenommen wird, wie es das erste Beispiel dieses Kapitels zeigt.

5. Exkurs: Einstellungen zum Land und seinen Bewohnerinnen und Bewohnern

5.1 Einstellungen gegenüber französischsprachigen Sprecherinnen und Sprechern

Der Kontakt zur französischen Sprache ist durch den Französischunterricht oder den Sachfachunterricht in französischer Sprache durch die Schule gegeben. Einstellungen gegenüber der französischen Sprache bilden sich aus diesen Kontakten. In Familien, in welchen auch sonst ein Kontakt zum Nachbarland und dessen Bewohnerinnen und Bewohnern besteht, wirken natürlich noch andere Einflüsse. Was die Einstellungen zu den Sprechenden der Sprache betrifft, so sind die außerschulischen Erfahrungen entscheidend. Nicht alle Lernenden haben einen realen Bezug zu Menschen des anderen Landes. Wenn in Familien kein Kontakt zu Menschen aus Frankreich besteht, sind die Einstellungen der Kinder nicht durch reale Erlebnisse, sondern durch die Eltern beziehungsweise das familiäre Umfeld geprägt. Dieses Ergebnis geht aus den Interviewaussagen der Schülerinnen und Schüler hervor; hierbei kann nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Faktoren die Einstellungen beeinflussen, diese konnten im Rahmen der Untersuchung aber nicht ausgemacht werden.

Ich konnte drei Parameter ausmachen, die die Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen beeinflussen: individuelle Vorstellungen (die nicht unbedingt der Realität entsprechen müssen), persönliche (häufig einmalige) Erlebnisse sowie Einstellungen, die durch das familiäre (Eltern) oder soziale Umfeld geprägt sind. Bemerkenswert ist, dass die Einstellungen zu den Sprecherinnen und Sprechern der französischen Sprache hauptsächlich vom außerschulischen Bereich beeinflusst werden. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht spielt die Institution Schule hier noch nicht ihre optimale Rolle als «Kulturmittlerin», die in einer Grenzregion nicht nur das Erlernen der Fremdsprache fördern sollte, sondern ebenfalls die (wenn möglich) positiven Einstellungen zu den Nachbarn.

Ich möchte anhand von zwei Beispielen illustrieren, wie unterschiedlich Einstellungen gegenüber Französischen und Franzosen sein können, je nachdem, welcher Kontakt zu Menschen des anderen Landes in der Familie besteht.

S: Mein Papa hat ganz viele Freunde und mein Papa kann auch gut Französisch sprechen.

I: Mhm. Ah! Und wie sind die so, die Franzosen?

S: Gut, mein Papa hat'n Freund.

Dieser kurze Interviewauszug zeigt deutlich den familiären Bezug zu Menschen des Nachbarlands und den wichtigen positiven Einfluss der Eltern auf die Einstellungen des Kindes, welches stolz hervorhebt, dass sein Vater gut Französisch spricht und Freunde im Nachbarland hat.

Ein Beispiel für negative beziehungsweise klischeehafte Einstellungen kann im folgenden Ausschnitt gezeigt werden.

S: Zum Beispiel, wenn wir, wenn ich mit meiner Mama, wenn ich mit meiner Mama *in Frankreich gehe, Spaziergang mache und da und da *is Zebrastreifen und dann kommt'n Franzosenauto und die fahren einfach durch.

5.2 Einstellungen gegenüber Frankreich

Die Einstellungen zu Frankreich bestehen häufig aus Einstellungen zur grossen Nachbarstadt Strassburg. Für viele Schülerinnen und Schüler ist Strassburg der einzige reelle Bezug zum anderen Land. Waren Schülerinnen und Schüler schon in anderen Regionen Frankreichs, so können sie in ihren Aussagen differenzieren. Bei vergleichenden Aussagen zu Deutschland und Frankreich konnten ethnozentrische Einstellungen festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler können auch historische und kulturelle Aspekte zu Frankreich nennen, die im Unterricht thematisiert wurden.¹¹

Auch hier möchte ich mit zwei Interviewauszügen zeigen, wie unterschiedlich in der Wertung die Einstellungen gegenüber dem Nachbarland sein können.

11 Als Beispiel kann hier der Besuch des Tomi-Ungerer-Museums in Strassburg genannt werden und die damit thematisierte Besetzung des Elsass durch die Deutschen sowie die Biografie von Ungerer, der als Kind gezwungenermassen Deutsch sprechen musste. Die Schülerinnen und Schüler geben Informationen zu dieser besonderen, aber auch «typischen» elsässischen Biografie erstaunlich detailliert wieder.

I: An was denkst du, wenn du an das Land Frankreich denkst?

S: Dann denk' ich, is' es irgendwo ungerecht, weil *des Frankreich, *des Land Frankreich is' ja viel grösser.

I: Grösser als Deutschland?

S: Mhm.

I: Und *des findest du ungerecht?

S: Ja.

I: Warum?

S: Weil ich *des halt so ungerecht finde, also ich find', dass *des Land Frankreich grösser is', finde ich vier. (zeigt auf Smiley Nr. 4)

Kinder nutzen zur Erschliessung von Unbekanntem häufig den Komparativ, um einen Vergleich mit der eigenen Lebenswelt zu machen und um das Fremde abzuwerten, da dieses «anders» ist (Weier, 2007). Es ist möglich, die Aussagen des Schülers so zu deuten, dass er sich tatsächlich auf die topografische Grösse Frankreichs bezieht oder aber die Grösse der Städte Kehl und Strassburg als Massstab nutzt.

Ein Beispiel, welches zeigt, dass das Frankreichbild direkt von der Infrastruktur der Stadt Strassburg geprägt wird, ist Folgendes:

S: Und da *isses halt anders, weil die Stadt grösser ist, und da gibt es Trams und in Kehl nicht.

6. Diskussion der Ergebnisse und Fazit

In diesem abschliessenden Kapitel möchte ich auf die eingangs gestellten Fragen zur Natur der Spracheinstellungen und zu den didaktischen Implikationen für den Unterricht zurückkommen.

Vorab erscheint es mir wichtig, kurz auf die Frage nach der Verallgemeinerung der Resultate einzugehen. Die hier vorgestellten Ausschnitte sind Teil einer Fallstudie mit explorativem Charakter in einer bestimmten Grenzregion in einer Stadt mit bestimmten Eigenschaften. Ich bin, was die Einstellungen und deren Breite angeht, nicht der Meinung, dass diese beispielsweise auf andere Grenzregionen übertragen werden können oder daraus etwa allgemeingültige Schlüsse zu Spracheinstellungen von Bewohnerinnen und Bewohnern der südbadischen Grenzregion gezogen

werden können. Es ergeben sich jedoch für diese geografische Situation methodisch-didaktische Perspektiven für den fremdsprachlichen Unterricht, welche interessante Ausgangspunkte für andere Grenzregionen sein können und auch dort zum Einsatz kommen bzw. Gegenstand einer didaktischen Reflexion in der Lehrerbildung werden können.

Betrachtet man die Ausschnitte aus den fünf Kategorien in Kapitel 4 sowie aus dem Exkurskapitel 5, so lässt sich daraus zusammenfassen, dass die Spracheinstellungen der Kinder durch ihre lebensweltliche Realität beeinflusst werden: Gibt es einen realen Kontakt mit der Nachbarsprache und -kultur? Oder ist die französische Sprache in den Augen der Kinder «nur» ein Unterrichtsinhalt (Schulfach), zu dem sie in ihrem Alltag ausserhalb der Schule keinen Bezug haben und wenn, dann höchstens im Urlaub in Frankreich?

Ein weiterer Punkt, welcher auf eine weitaus «konkretere» Art zu erfassen ist, sind Einstellungen gegenüber phonetischen und intonationsrelevanten Faktoren, die sich auf den Klang und das Sprechtempo einer Sprache beziehen. Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren können durchaus entscheiden, ob sie einen bestimmten Klang oder eine Sprechmelodie positiv oder negativ bzw. als angenehm oder unangenehm wahrnehmen und dementsprechend bewerten.

Ein Faktor, der bei der Erhebung von Spracheinstellungen als Teil oder als Basis des fremdsprachlichen Unterrichts eine entscheidende Rolle spielt, ist der Faktor Lehrperson. Auch bei jugendlichen Lernenden spielt die Lehrperson sehr häufig eine entscheidende Rolle dabei, ob man das entsprechende Schulfach «mag» oder nicht. Bei Jugendlichen kann man jedoch davon ausgehen, dass eine weitaus grössere Fähigkeit zur Abstraktion vorhanden ist, die es den Jugendlichen erlaubt, zwischen *einer* Lehrperson, die man nicht mag, und anderen Sprechenden einer Sprache zu unterscheiden, was dann zwar nichts an den Einstellungen gegenüber dem Unterricht ändert, aber nicht als allgemeingültige (negative) Einstellung gegenüber allen Sprecherinnen und Sprechern dieser Sprache gilt.

Bei Kindern wiederum ist diese Fähigkeit zur Differenzierung nicht immer möglich. Wenn im Alltag des Kindes, also innerhalb der Familie oder im weiteren familiären oder sozialen Umfeld, die französische Sprache und Kultur keine Rolle spielt und somit die einzige Berührung mit ihr im Unterricht stattfindet, in welchem eine bestimmte Lehrperson diese Sprache spricht, ist das Bewusstsein, dass andere Menschen (in vorliegendem Fall im Nachbarland) auch diese Sprache sprechen, nicht automatisch vorhanden (dies zeigte sich in den erhobenen Daten).

Die Tatsache, dass Menschen andere Sprachen sprechen können als die Landessprache, ist für Kinder mit Migrationshintergrund oder mit bilingualer Familiensituation selbstverständlich nachzuvollziehen, da sie schon zwischen der Familien- und der Landessprache «hin-» und «hernavigieren». Für Kinder aus einsprachigen Familien, die im Alltag keinen Bezug zur Sprache des fünf Kilometer entfernten Nachbarlandes haben, ist diese Differenzierung schwieriger.

Welche Perspektiven ergeben sich also für den fremdsprachigen Unterricht in der Grundschule in einer geografischen Situation wie der hier beschriebenen?

Wie schon in den eingangs genannten Forschungsergebnissen von Riegler (2006) erscheint es wichtig und wertvoll, Einstellungen der Schüler/-innen positiv lenken zu wollen. Hiermit fördern Lehrer/-innen nicht nur eine positivere Einstellung gegenüber dem Unterricht und dem damit verbundenen Lernerfolg, sondern leisten auch einen konkreten Beitrag zur soziolinguistischen Situation in Grenzregionen.

Die Einstellungen der Kinder sind in ihrer Form «natürlich» und haben ihren Platz im Unterrichtsgeschehen; es erscheint deshalb aber umso wichtiger, auf diese Einstellungen einzugehen und an ihrer «Positivierung» zu arbeiten. Gerade wenn man davon ausgeht, dass Einstellungen bei sehr jungen Lernenden noch weniger gefestigt sind als bei Jugendlichen, sollte man alles daran setzen, diese positiv zu beeinflussen. Da früh einsetzender Fremdsprachenunterricht flächendeckend die Norm wird, wäre es sehr bedauernd, das Alter der Festigung von Einstellungen lediglich zu verjüngen, anstatt darin eine Chance zu sehen, stimulierend im Sinne einer europäischen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zu wirken, die bei jugendlichen Lernenden schwerer zu beeinflussen ist. Der Institution Schule käme hierbei also die wichtige Aufgabe zu, in Grenzregionen nicht nur das Erlernen der Nachbarsprache zu fördern, sondern auch die damit verbundenen Einstellungen zu Sprecherinnen und Sprechern der Sprache und dem Land positiv zu beeinflussen.

7. Literatur

- Baker, Colin: Attitudes on languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- Calvet, Louis-Jean: La sociolinguistique. Paris: Presses universitaires françaises, 2009.
- Candelier, Michel et al.: Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Strasbourg: Conseil de l'Europe / ECML, 2004.
- Candelier, Michel und Hermann-Brenecke, Gisela: Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Paris: Didier, 1993.
- Casper, Klaudia: Spracheinstellungen. Theorie und Messung. Heidelberg: Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur, 2002.
- Gebhardt, Christian: Sprechtempo im Sprachvergleich: Eine Untersuchung phonologischer und kultureller Aspekte anhand von Nachrichtensendungen (2012). Online: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/gebhard-christian-2012-07-18/PDF/gebhard.pdf> [28.10.2012]
- Helfferrich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Hellwig, Karl-Heinz: Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch. Ismaning: Hueber, 1995.
- Lüdi, Georges und Py, Bernard: Être bilingue. Bern: Peter Lang, 2003.
- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine und Schröder-Sura, Anna: Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Brüssel: Europäische Kommission, 2008.
- Müller-Hartmann, Andreas und Schocker-von Ditfurth, Maria (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, 2001.
- Oomen-Welke, Ingelore: «L'évaluation des supports Ja-Ling par les élèves». In: Candelier, Michel (Hrsg.): Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction à l'éveil aux langues dans le curriculum. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003, S. 179–195.
- Putsche, Julia: Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch. Bern: Peter Lang Verlag, 2011.
- Riegler, Susanne: Mit Kindern über Sprache nachdenken – eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2006.
- Rück, Nicola: Auffassungen von Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. Kassel: Kassel university press, 2009.
- Steinke, Ines: «Gütekriterien qualitativer Forschung». In: Flick, Uwe, Von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt. 2009, S. 319–331.
- Stratilaki, Sofia: Discours et représentations du plurilinguisme. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2011.
- Weier, Ursula: Interkulturelles Lernen und Sprachbegegnung konkret – Schüleraustausch in der Grundschule (2007). Online: <http://www.kompetenz-interkulturell.de/> [06.03.2013]

Kreativitätsfördernde Mündlichkeit im theaterpädagogischen Alltag

*Ursula Ulrich und Peter Züsli,
Zentrum Theaterpädagogik,
Pädagogische Hochschule Luzern*

Zu Beginn eine kurze Episode aus unserer «Alltags-Mündlichkeit»:

Ort des Geschehens: der Zuschauerraum einer Probebühne. Zwei Spielerinnen sind auf der Bühne, neutral, in schwarz gekleidet und warten auf ein Stichwort, das sie als Sprungbrett nutzen für eine Improvisation mit der Spielregel «Ja – und»¹. Das Stichwort fällt: Viehschau! (Ein für die Pointe nicht unwichtiger Hinweis ist die schweizerdeutsche Aussprache: «Veeschou».)

Nun beginnt die eine Spielerin, leichtfüßig über die Bühne zu tänzeln. Währenddessen wird sie von der zweiten Spielerin beobachtet. Diese jedoch schaut eher skeptisch, weil sie wahrscheinlich die vorgeschlagene Spielidee nicht mit einer Viehschau in Verbindung bringt. Dennoch schreitet sie schwerfälligen Schrittes auf die Bühne, stellt sich «breitbäuerig» neben die Leichtfüßige und meint: «Was machsch denn du do?» Ohne auch nur einen Augenblick zu zögern, eröffnet diese feierlich: «Ich bin eine Fee! Und ich übe für die Fee-Show.»

Das darauf folgende Gelächter können wir uns alle vorstellen. Als dann aber die Fee noch Wünsche erfüllen will und die Viehschaubesucherin sich tatsächlich von der Fee ein Vieh wünscht, bleibt kein Auge mehr trocken.

1 «Ja – und»-Spielregel beinhaltet: Die Spielenden bejahen durchwegs die Spielvorschläge der anderen und ergänzen diese mit einem neuen, daraus abzuleitenden Spielimpuls. Vgl. Johnstone, Keith: Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag, 1998, S. 158–170.

Und was ist mit Ihnen passiert beim Lesen? Ein Schmunzeln? Eigene Bilder, wie es wohl ausgesehen hat auf der Bühne? Assoziationen zum Wort «Vihschau» oder Fantasien zur «Fee-Show»?

Worte, ob schriftlich oder mündlich, lösen Bilder aus, wecken Emotionen, machen betroffen oder auch nicht. Sie verbinden Menschen, klären Wünsche, drücken Bedürfnisse aus, ermöglichen den Einblick in die unsichtbare Gedankenwelt, befreien die Fantasie aus dem Kopf, wo es ohnehin oftmals etwas eng wird. Im theaterpädagogischen Schaffen geben wir all dem Raum, weiten und wertfreien Spielraum. Die Kreativität, als Antwort auf eine Aufgabe und gemeistert durch die Verbindung mit eigenem Wissen, mit Erinnerungen und Erfahrungen, bekommt eine Stimme und wird durch die Mündlichkeit hörbar und präsent; zum Leben erweckt und für die Mitmenschen nachvollziehbar.

Doch welche Aspekte der Mündlichkeit begünstigen den filigranen, kreativen, sensiblen, emotionalen und individuellen Spielprozess? Welche schützen die spielende, sich darstellende und sich dadurch ausstellende Persönlichkeit? Welche Chancen oder Gefahren wohnen der Mündlichkeit inne, da sowohl eine persönliche Werthaltung der Spielleitung mitschwingt als auch ein situationsbezogenes Ziel anvisiert wird? Und welche sprachlichen Gewohnheiten ermöglichen oder zerstören die Spontaneität im Spiel? Liesse sich aus diesen Fragen schliesslich eine «kreativitätsfördernde Mündlichkeit» definieren?

Wer spielt und improvisiert, macht nichts anderes als experimentieren. Dieselben Fähigkeiten werden angewandt, dieselbe Haltung liegt dem spielerischen Tun zu Grunde. Im Kern ist Experimentieren die unbändige Lust auf «Tüfteln», auf «Suchen, Irren, Verwerfen und Finden». Soll diese Lust geweckt und unterstützt werden, bleiben «müssen» und «sollen» sowie «richtig» und «falsch» unweigerlich auf der Strecke. Der Freiraum des Entdeckens steht im Zentrum und nicht das Produkt. Als zentrale Schlüssel dienen Anweisungen und Hilfestellungen, die die Konzentration² auf genau beschriebene Punkte lenken. Das hinterlässt bei den Spielenden ein Gefühl von «intensivem Durchdringen einer Materie».

2 Vgl. Punkt der Konzentration nach Spolin, Viola: Improvisationstechniken. Paderborn: Verlag Junfermann, 1993, S. 37–41.

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass wohlwollende und wertfreie Anweisungen animierend, motivierend und beflügelnd wirken. Ob in der Anleitung zum Spielen, im Geben von Rückmeldungen oder im Anhalten zu Reflexion: Mündlichkeit definiert immer auch Beziehung. Anders gesagt: Mündlichkeit ermöglicht, in Beziehung zu treten, in Beziehung zu sein. Mündlichkeit fordert gar Beziehungsfähigkeit. Das Wissen darüber, dass beim Reden auch die persönlichen Assoziationen mitschwingen, kann bewusst eingesetzt und kultiviert werden. Je reicher und vielfältiger es gelingt, solchen «Subtext» beim Reden zu produzieren und mitreiten zu lassen, desto offener können und wollen die Spielenden den entstehenden Vertrauensraum nutzen. Das Reden aus dieser Sicht zu verstehen, macht darüber hinaus auch sehr viel Spass. Wer mit Hingabe und grosser Wahrhaftigkeit sich darin übt, merkt bald, dass sich neben dem Mund noch vieles sonst bewegt im Körper. Ein Gefühl der Lebendigkeit stellt sich ein und das überträgt sich auf die Spielenden. Und damit sind wir auch schon angekommen bei unserer Überzeugung: **Mündlichkeit geht Hand in Hand mit der Körperlichkeit.**

Mündlichkeit ist in unserem theaterpädagogischen Alltag, aber nicht nur im direkten spielerischen Geschehen zentral, sondern eben auch beim Erteilen von Rückmeldungen und bei der Reflexion. Immer wieder stellt sich die Frage, wie mit Worten Spielprozesse, welche aus persönlich kreierte(n) Fantasie-Freiräumen entstanden sind, besprochen werden können, ohne zu zerstören, ohne zu verletzen. Wie kommen Beobachtungen konstruktiv an? Das Beschreiben von Wahrnehmungen und das Unterscheiden von subjektiver und objektiver Wahrnehmung (Gibt es überhaupt eine objektive Wahrnehmung?) ist sicherlich eine der grundlegendsten Praktiken, ein unmittelbares Feedback zu geben. Auch das Formulieren von Betroffenheit, Befindlichkeit und Perspektiven anstelle einer Fehlersuche und Fehlerbeschreibung schützt das zerbrechliche Etwas, das im Spiel Erschaffene. Als zentral erachten wir auch den bewussten Umgang mit wertungsfreien Rückmeldungen. Denn Spiel sucht nicht nach «richtig» und «falsch» – Spiel ist geleitet vom «Auseinandersetzen mit Möglichkeiten», vom kreativen Lösen einer Aufgabe. Diese filigrane Kunstfertigkeit der im Spiel erlangten Ausdruckskraft muss umfangreich geschützt werden.

Das Kennen und Anwenden von möglichen «sprachlichen Figuren», welche den Gedankengang beim Reden zu steuern vermögen und damit den Spielenden den nötigen Vertrauensraum, die treibende Kraft der Motivation und die ureigene und angeborene Spiellust geben, prägen die Mündlichkeit des theaterpädagogischen

Schaffens. Sie lassen Assoziationsspielräume und gedankliche Freiheit entstehen und ermöglichen einen wertfreien Erfahrungs- und Gestaltungsraum, in welchem sich die Spielenden «gemeinsam mit ihrer Fantasie» austoben können – eine Art Spielwiese der «kreativen Mündlichkeit»?

Beispiele von «sprachlichen Figuren»

Beim Anleiten von Spiel

- «Stell dir vor, du wärst ... » (bildhafte Beschreibung einer Figur, eines Raumes, einer Atmosphäre, einer Stimmung, einer Emotion)
- «Spiele, als ob du ... » (bildhafte, phantastische, kontrastierende, anregende Beschreibung von Bewegung, Gangart, Sprechart, Umgebung, Raum)
- «Die Konzentration liegt jetzt ganz bei ... » (Fokus auf eine Tätigkeit, auf das Zusammenspiel, auf eine Haltung, eine Theatertechnik)
- «Was fällt dir ein zu ... ? Experimentiere damit ... » (Vertrauen in den ersten Einfall, weg von richtig und falsch)

Beim Geben von Rückmeldungen

- «Mich hat beeindruckt ... »
- «Das hat mich betroffen gemacht ... »
- «Davon hätte ich gerne noch mehr erfahren ... » (Wünsche formulieren)
- «Ich bekomme Lust auf mehr von ... » (eine persönliche Perspektive formulieren)
- «Das interessiert mich, da möchte ich weiterforschen ... » (einen konkreten Ansatzpunkt formulieren, welcher neue, interessante Spielräume eröffnet)

Beim Anhalten zur Reflexion

- «In welcher Situation hast du dich stark gefühlt?»
- «Was wünscht ihr euch zu wiederholen?»
- «Welche Erfahrungen kannst du für das Weiterspielen nutzen?»
- «Welche Erlebnisse führen dich weiter zu neuen Szenen?»

«Ein gutes Kind hat Ohren
und keinen Mund.»

(Chinesisches Sprichwort)

Unterschiedliche Erwartungen an die Mündlichkeit

Margrith Lin

Unterschiedliche Lebenswelten prägen unterschiedliche Erwartungen an die Mündlichkeit. In diesem Beitrag geht es um unterschiedliche Vorstellungen darüber, welches Kommunikationsverhalten in einem Kontext als normal oder selbstverständlich gilt, und wie Lehrpersonen für solche Unterschiedlichkeiten sensibilisiert werden können.

1. Versagen im mündlichen Unterricht

Während eines Aufenthaltes in den USA vor zwanzig Jahren nutzte ich die Gelegenheit, mich nach Literatur zum Thema mehrsprachige Erziehung umzusehen. Im Rahmen von ESL-Programmen (English Second Language) gab es eine Anzahl von Untersuchungen zur sprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache Englisch. Einige dieser Untersuchungen betrafen chinesische Migrantenkinder. Allgemein wurde in der Literatur auf die guten schulischen Erfolge dieser chinesischen Kinder hingewiesen. Sie galten als diszipliniert, sehr fleissig und schnitten vor allem in den mathematischen Fächern gut ab. Hingegen beklagten sich die Lehrpersonen über ihre mangelnde Teilnahme im mündlichen Unterricht. Die chinesischen Kinder stellten keine Fragen, beteiligten sich nicht an den Diskussionen und vermieden es, vor der Klasse zu sprechen. Allgemein galten die asiatischen Kinder als sozial scheu und weniger sprechfreudig als die amerikanischen Kinder (Aaronson & Ferres, 1987,

115; Lau, 1988, 30). Das Versagen im mündlichen Unterricht wurde damit zu erklären versucht, dass die asiatischen Kinder in ihren Familien nicht dahin sozialisiert werden, sich offen auszudrücken, und dass es in ihrer Herkunftskultur sogar verpönt war, seine eigene Meinung zu äussern. Es dauerte einige Zeit, bis diese Kinder gelernt hatten, dass es in der Schule nicht nur akzeptiert, sondern sogar erwartet wird, dass sie sich sprachlich einbringen oder persönliche Stellungnahmen abgeben (Sung, 1987, 77). Diese Beschreibungen erinnerten mich an einen chinesischstämmigen Jungen, den ich während einiger Jahre betreute. Er wurde auf unserer Beratungsstelle angemeldet, da er im Kindergarten nicht sprach. Der Junge hatte seine ersten Lebensjahre in einem Flüchtlingslager in Hongkong verbracht, bis die aus Nord-Vietnam geflohene Familie in der Schweiz Zuflucht fand. Er war sehr begabt und lernbegierig, sodass er später in der Schule bald zum Klassenbesten in Mathematik, Turnen und Handarbeit wurde. Sein ehrgeiziges Ziel, auch in Sprache die Bestnote zu kriegen, erreichte er nicht. Die Begründung der Lehrerin war, dass der Junge sich im mündlichen Unterricht nie freiwillig melde. Wenn er aufgefordert werde zu sprechen, drücke er sich nur in ganz einfachen kurzen Sätzen aus. Ich hatte in der Einzelförderung ein ganz anderes Bild von den sprachlichen Fähigkeiten dieses Jungen gewonnen. Darauf aufmerksam geworden, dass es offenbar kulturell bedingte unterschiedliche Erwartungen darüber gibt, wie man sich in einem bestimmten Kontext verbal verhalten soll, habe ich mich seitdem mit der Thematik der sprachlichen Sozialisation befasst (Lin, 2004; Lin-Huber, 1998; 2005; 2006a; 2007; 2008; 2009; 2011).

2. Spracherwerb als Teil eines umfassenden Sozialisierungsprozesses

Zur Beantwortung der Frage, wie es denn zu diesen unterschiedlichen Kommunikationserwartungen kommt, welche zu Verstörungen oder auch Konflikten führen können, finden sich in der Interaktionstheorie von Bruner (1983) Anhaltspunkte. Nach Bruner besteht der Spracherwerb nicht im Erlernen einer gegebenen Sprache, sondern im Erlernen, die eigenen Absichten in eine Form zu bringen, die mit den Konventionen einer Sprachgemeinschaft übereinstimmen (Bruner, 1983, S. 103). Das Kind lernt, *wie* es in einem bestimmten «kulturellen Kontext» durch Sprache seine Absichten kundtun kann und *wie* die (impliziten) Absichten der Anderen zu entziffern sind (Bruner, 1983, 37). Hofstede beschreibt «Kultur» als eine «mentale

Software». Da wir gleichzeitig einer ganzen Reihe von verschiedenen Gruppen und Kategorien von Menschen angehören (nationale, regionale, ethnische, religiöse oder sprachliche Zugehörigkeit, Geschlecht, Peergroup, soziale Schicht, Beruf etc.), tragen wir verschiedene Ebenen «mentaler Programmierung» in uns. Die «mentale Programmierung» schlägt sich in allem nieder, was unser Leben und unsere Sicht der Dinge prägt (Gesellschafts- und Familienstruktur, Glaubens- und Wertvorstellungen, sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten) (Hofstede, 2001, 12). Es ist ein sehr komplexes System von Normen und Erwartungen, welches sich die Kinder während des Spracherwerbs aneignen müssen, um kompetente Sprechende oder Hörende ihrer Gesellschaft¹ zu werden. Vor diesem Hintergrund agieren die Betreuungspersonen aufgrund ihrer persönlichen Überzeugungen, welche im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext begründet sind. Eine sprachliche Äusserung kann deshalb nur in diesem Kontext adäquat verstanden werden. Die in den meisten entwicklungspsychologischen Lehrbüchern beschriebene Art und Weise, wie Kinder sprechen lernen, bezieht sich auf eine westliche Mittelschichtgesellschaft anglo-amerikanischer Ausprägung. Weltweit gesehen ist dies jedoch eher eine atypische Variante. Es existieren vielfältige Formen, wie Kinder von ihrem sozialen Umfeld beim Spracherwerb unterstützt werden. Anhand ethnografischer Aufzeichnungen aus verschiedenen Gesellschaften auf der ganzen Welt wird deutlich, wie kulturelle Wertüberzeugungen das Kommunikationsverhalten der erwachsenen Betreuungspersonen beeinflussen und sich wiederum im Sprachverhalten der Kinder widerspiegeln (Shatz, 1991, 142; Lin-Huber, 2007, 168). Die Kinder lernen auf diese Weise Sprache zu benutzen und situationsspezifisch einzusetzen. In diesem Sinn ist der Prozess des Spracherwerbs Teil eines umfassenden Sozialisierungsprozesses (Ochs, 1986, 2). Endergebnis dieses Sozialisierungsprozesses ist die «kulturspezifische kommunikative Kompetenz» (Lin-Huber, 1998, 66). Wenn nun die kulturell geprägten Kommunikationserwartungen aufgrund unterschiedlich erlebter Sozialisationspraktiken nicht zusammenpassen, kommt es zu Verstörungen.

1 Bis heute ist der Kulturbegriff nicht einheitlich definiert. Es besteht eine unklare Abgrenzung zwischen Kulturen, Nationen, Ländern und Gesellschaften (Lin-Huber, 2007, 161). Die Begriffe «Kultur» und «Gesellschaft» werden in diesem Artikel deshalb als gleichbedeutend verwendet.

3. Aufeinandertreffen unterschiedlicher Sozialisationsgeschichten in der Schule

3.1 Sprachliche Sozialisation der Schulkinder

Kinder mit Migrationshintergrund erleben in unserem Schulalltag immer wieder Verstörungen, da ihr Kommunikationsverhalten nicht mit den Erwartungen der Schule übereinstimmt. In ihrer familiären Sozialisation wurden die für die Herkunftskultur relevanten Kommunikationsnormen verinnerlicht. Es ist erwiesen, dass die Erstsprachsozialisation von grosser Bedeutung ist, da mit der Erstsprache konkrete Weltbilder und Wertüberzeugungen vermittelt werden (Krumm, 2005, 3; Wilhelm, 2011; Whorf, 1956). Die auf solchen Überzeugungen gründenden Kommunikationskonventionen können in einer anderen Umgebung dysfunktional sein und Anlass zu Verstörung und Ärger geben. Viele Kinder sind in unseren Schulen benachteiligt, da sie im Schulalltag mit ihnen fremden Kommunikationskonventionen und den damit verbundenen (impliziten) Erwartungen konfrontiert werden, welche nicht ihrer gewohnten Lebenswelt entsprechen. Im schulischen Alltag erfahren sie intensiv den Zusammenprall unterschiedlicher Lebenswelten. Es sind jedoch nicht nur die von uns wahrgenommenen «fremden» Kinder mit den «fremden» Sprachen, die sprachlich «anders» sozialisiert wurden. In jeder Klasse gibt es eine grosse Vielfalt von sprachlichen Sozialisationsgeschichten.² Leider wird in unserer Schule dieser sprachlichen Heterogenität meist nicht Rechnung getragen. Man geht von einsprachig sozialisierten, gleichsprachigen Kindern aus (Gogolin, 1994). Dabei wachsen Kinder von Geburt an in eine vielsprachige Welt mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachvarietäten (Dialekte und Soziolekte) hinein. Auf die Benachteiligung von Unterschichtskindern in unseren Schulen aufgrund ihrer unterschiedlichen – von der Mittelschicht abweichenden – sprachlichen Sozialisation hat bereits Bernstein hingewiesen: «Alles, was das Kind ausserhalb der Schule beeinflusst, für das Kind

2 «Die Schule als Ort, wo auf bestimmte Art und Weise Aspekte von Gleichheit durchgesetzt werden, ist verknüpft mit dem Aspekt einer Schule als Ort, wo Differenzen hergestellt und selbst-evident werden. Dass diese Differenzen, in denen sich Aspekte der sozialen Herkunft, der soziokulturellen Unterschiede, der Wertmassstäbe und Werthierarchien in den Familien, die Milieus usw. ausdrücken, als individuelle erlebt und akzeptiert werden können, setzt jene Gleichbehandlung zu Beginn der Schule voraus. Wir haben dies die Stunde null genannt, den archimedischen Punkt der Leistungsideologie» (Graf & Graf, 2008, 65).

Bedeutung und Zweck hat, hört auf wertvoll zu sein; weder wird ihm Bedeutung zuerkannt, noch bietet es Chancen für das Vorwärtskommen in der Schule» (Bernstein, 1972, 281). Nach Bernstein unterscheiden sich Arbeiter- und Mittelschichtkinder nicht hinsichtlich ihres unterschiedlichen linguistischen Regelverständnisses, sondern im Sprachgebrauch im jeweiligen soziokulturellen Kontext.

3.2 Sprachliche Sozialisation der Lehrpersonen

Nicht nur die Kinder, auch die Lehrpersonen haben unterschiedliche Sprachlernbiografien. Oft ist unser Augenmerk so sehr auf die Kinder ausgerichtet, dass vergessen wird, welche Bedeutung unsere eigene Person mit ihren individuellen sprachlichen Prägungen in diesem Setting einnimmt. Unsere persönliche Geschichte ist eingebettet in die Geschichte einer Region, eines Landes, einer Kultur und sie ist geprägt vom jeweiligen Zeitgeist. Unsere gesamte Biografie ist ganz wesentlich eine Sprachbiografie, denn wir befinden uns in einem ständigen Entwicklungsprozess, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist (Tophinke, 2002, 1). Unsere persönliche Sozialisationsgeschichte prägt unser Sprach- und Kommunikationsverhalten sowie die Erwartungen an unsere Kommunikationspartnerinnen und -partner. Letzthin war ich von einer Schulgemeinde zu einer Weiterbildung zum Thema «Integration *besonderer* Kinder» eingeladen. Es ging um die Integration von Kindern mit «besonderen» Sprachen und «besonderen» Herkunftskulturen. Anlässlich der allgemeinen Vorstellungsrunde bat ich die anwesenden Lehrpersonen, darüber zu reflektieren, welche biografischen Ereignisse ihr Sprachverhalten beeinflusst haben könnten. In diesem Diskurs zeigte sich eine grosse biografisch bedingte sprachliche Heterogenität unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Sprachbrüche durch Orts- und Schulwechsel, Erfahrungen mit unterschiedlichen Dialekten, Soziolekten und Sprachen in der Herkunftsfamilie durch Heirats- oder Arbeitsmigration ev. bereits in früheren Generationen oder in der eigenen Partnerschaft durch Partnerinnen oder Partner unterschiedlicher Herkunft etc.) (Lin-Huber, 2011, 87). Forschungen zeigen auf, wie tief verwurzelt und resistent gegenüber Veränderungen der familiäre Sprachstil ist, und zwar über Generationen hinweg. Tannen konnte dies in einer Studie anhand der dritten Generation in Amerika lebender Griechen nachweisen. Obwohl sie die griechische Sprache nicht mehr sprechen konnten, war ihr Gesprächsstil deutlich als griechisch zu erkennen, was den Sprechenden selbst jedoch überhaupt nicht bewusst war. Sie waren jedoch verunsichert, weil ihr amerikanisches Umfeld ihnen ihre sonderbare Art zu kommunizieren

ren vorwarf (Tannen, 1981). Hassouns vermerkt in seinem Buch «Schmuggelpfade der Erinnerung – Muttersprache, Vaterwort und die Frage der kulturellen Überlieferung», wie auch einsprachige Menschen ihre Gefühle in zutiefst emotionalen Augenblicken nicht in ihrer gewohnten Sprache ausdrücken, sondern zurückfinden in ein eigentliches «Familienidiom» (Hassoun, 2003, 100).

4. Unterschiedliche Vorstellungen von der «richtigen» Art zu kommunizieren

Wie wir aus den bisherigen Ausführungen schliessen können, eignen wir uns die Kommunikationskonventionen im Laufe der Sozialisation als «implizites» Wissen an. Somit sind uns unsere Vorstellungen von der «richtigen» Art zu kommunizieren und die daraus resultierenden Kommunikationsregeln zum grossen Teil nicht bewusst. Sie werden erst wahrgenommen, wenn sie verletzt werden, weil dies beim Gegenüber nachhaltige Verstörungen auslöst. Denn die kommunikativen Normen tragen in weit höherem Masse zum Gelingen der Kommunikation bei als die Beachtung grammatischer Korrektheit.³ Wenn jemand fehlerhaft spricht, kann dies zwar die Interaktion beeinträchtigen, die Missachtung der Kommunikationsregeln hingegen heisst Verletzung der Verhaltensnormen und kann soziale Sanktionen nach sich ziehen. Normalerweise betrachten wir Verhaltensweisen auf der Grundlage unserer eigenen Sozialisierung. Eine Person, die mit ihrem unerwarteten, «andersartigen» oder «fremden» Verhalten bei uns Verstörung auslöst, wird je nach Verstoß als frech, arrogant, schnippisch, grob, unhöflich, begriffsstutzig, dumm, scheu, unehrlich oder feige usw. beurteilt (Lin, 2004, 58). Jede Gesellschaft hat ihr eigenes soziales Konstrukt darüber, was «normal» ist und was nicht. Es handelt sich hierbei um Konventionen und nicht um ewige, objektive Wahrheiten. Ein Beispiel, wie unterschiedliche Vorstellungen von der «richtigen» Art zu kommunizieren im schulischen Umfeld aufeinanderprallen können, findet sich in Gotthelfs «Leiden und Freuden eines Schulmeisters». Lehrer Käser möchte nach seiner Antrittslektion in

3 Hymes (1974) betonte die starke Milieu- und Kontextabhängigkeit der kommunikativen Kompetenz und machte darauf aufmerksam, dass ein Migrantenkind im Unterricht häufiger in Konflikt mit den kulturellen Normen für den Sprachgebrauch kommt (kommunikative Kompetenz) als mit der grammatikalischen Struktur zwischen Erst- und Zweitsprache (linguistische Kompetenz).

einer neuen Schulgemeinde von der Schulbehörde wissen, ob er denn etwas Lächerliches an sich habe, dass die Kinder gelacht hätten? «Nein, sagten sie, das nicht, aber ich hätte so fremd geredet, und das hätte die Kinder gelächert; aber ich werde schon reden lernen, wie es der Brauch sei. Das konnte ich nicht begreifen, sprach ich doch die rechte Sprache [...] Diese Leute meinten, gerade so wie sie redeten sei es recht und ihre Sprache sei die, welche der liebe Gott verstehe, und welche man im Himmel rede», sinniert der Lehrer über seine Erfahrung (Gotthelf, o. J., 209). Diese Problematik ist auch heute noch aktuell. Tannen (1993, 331) schreibt, dass es der grösste Fehler ist zu glauben, es gäbe die «richtige» Art zu kommunizieren. Das würde bedeuten, dass die Regeln der eigenen Gesellschaft «richtig» und die anderer Gesellschaftsformen und Kulturen «falsch» oder «dumm» sind.

5. Kulturelle Regeln

Hofstede (2001) unterscheidet in seinen Studien zu kulturellen Werthaltungen fünf «Kulturdimensionen», die das Verhalten einer Gesellschaft prägen.⁴ Es sind vor allem die Dimensionen «Machtdistanz» (Wie wird in einer Kultur mit Macht und mit Ungleichheit umgegangen?) und «Individualismus – Kollektivismus» (Wird Individualismus oder Kollektivismus in einer Kultur bevorzugt?), welche unterschiedliche Erwartungen an das Sprachverhalten der Kommunikationspartnerinnen und -partner implizieren. Der von Hofstede erstellte «Machtdistanz-Index» (MDI) gibt an, bis zu welchem Grad Mitglieder einer Gesellschaft hierarchische Unterschiede erwarten und akzeptieren (Hofstede, 2001, 27). Diese hierarchische Abstufung indiziert unterschiedliche Rollen in der Kommunikation und damit verbunden ein hochstrukturiertes, auf gegenseitige Abhängigkeit ausgerichtetes Kommunikationsverhalten: Der Höhergestellte spricht und der Untergebene hört zu. In Gesellschaften mit einem hohen «Individualismus-Index» (IDV) (Hofstede, 2001, 70) – wie der uns-

4 Hofstede (2001) stützt sich auf Befragungsergebnisse einer der umfangreichsten empirischen Studien über kulturelle Unterschiede, die je gemacht wurden: In den Jahren 1968 und 1972 wurden in 53 Ländern ca. 116'000 IBM-Mitarbeitende befragt. Obwohl diese Studie aus heutiger Sicht kritisch reflektiert werden muss, bilden die «Kulturdimensionen» auch heute noch ein geeignetes theoretisches Konstrukt und Raster, um «wahrgenommene Unterschiede» (siehe Trommsdorff, 1989, 12) zu beschreiben.

rigen⁵ – wird der persönlichen Identität und Unabhängigkeit der grösste Stellenwert eingeräumt, während in sozial oder kollektiv orientierten Gesellschaften (mit niedrigem «Individualitäts-Index»⁶) der Mensch von Geburt an in geschlossene Wir-Gruppen integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen und im Gegenzug dafür bedingungslose Loyalität verlangen. Die Unterordnung der persönlichen Ziele unter die Ziele des Kollektivs hat hier höchste Priorität. Kollektivistische Gesellschaften gehen meist mit einer hohen Machtdistanz einher. Während in individualistischen, hierarchisch flachen Gesellschaften sehr direkt kommuniziert wird, ist der Kommunikationsstil in kollektiv orientierten Gesellschaften indirekt. Äusserungen werden nur angedeutet oder abgeschwächt, um Respekt gegenüber einer Autoritätsperson zum Ausdruck zu bringen. Wenn Kommunikationspartnerinnen und -partner aus unterschiedlichen Kommunikationskulturen stammen, kann dies in Momenten der Gefahr zum Problem werden. Ein Beispiel dafür, wie kulturell unterschiedliche Kommunikationserwartungen zuweilen fatale Folgen haben können, zeigen Auswertungen von Gesprächen im Cockpit zwischen Besatzungsmitgliedern kurz vor Flugzeugabstürzen (Gladwell, 2009, 159–198). Der Erfolg eines Menschen ist in hohem Masse von seiner kulturellen Prägung und der damit verbundenen Art zu kommunizieren abhängig (Gladwell, 2009). Um im jeweiligen Kontext erfolgreich zu kommunizieren, müssen Sprecher und Hörer wissen, *wer*, zu *wem*, *wann*, *was*, *wie* und *wo* sagen soll oder darf:

Wer zu wem?

- Sprecherrechte (Gesprächseröffnung, Einbringen des Themas, Sprecherwechsel, Gesprächsbeendigung, Zuhörerverhalten) richten sich nach der hierarchischen Organisation einer Gesellschaft.

Wann?

- Die zeitliche Organisation eines Gesprächs, die Strukturierung der Information, während der Konversation in einer bestimmten Situation zu sprechen oder zu schweigen; all das sind kulturelle Gepflogenheiten.

Was?

- Obligate Gesprächsfloskeln und Höflichkeitsformeln, Gesprächs- sowie Tabuthemen sind kulturspezifisch.

5 Die Schweiz belegt unter 53 Ländern und Länderregionen den 14. Platz im IDV (Hofstede, 2001, 71).

6 Dazu gehören Länder aus Südostasien und Südamerika sowie Westafrika (Hofstede, 2001, 71).

Wie?

- Die sprachliche Form, wie etwas ausgedrückt wird (Grad der Bestimmtheit des sprachlichen Ausdrucks, Höflichkeitsstrategien, formale oder individuelle Ausdrucksweise), gründet auf unterschiedlichen Wertvorstellungen.

Wo?

- Es existieren unterschiedliche Erwartungen darüber, *wie* man sich in einem bestimmten Kontext verbal verhalten und in welchem Kontext man sich welchen Kommunikationsstils bedienen soll, sowie *wo was* besprochen werden darf. (Lin-Huber, 1998, 207; 2006, 35).

Dieses kommunikative Wissen ist auch im schulischen Kontext von zentraler Bedeutung.

6. Unterschiedliche kommunikative Erwartungen im schulischen Kontext

6.1 Mündliche Sprachkompetenz

Mündliche Sprachfähigkeiten haben in der Schule zwei Funktionen: Einerseits sind sie Lerngegenstand, andererseits Lernmedium (vgl. Tuor in diesem Band). Deshalb können unterschiedliche Vorstellungen von Mündlichkeit und unterschiedliche Erwartungen an die mündliche Sprachkompetenz den Schulerfolg in mehrfacher Weise beeinträchtigen. Es ist unbestritten, dass Mündlichkeit in der Volksschule in allen Fächern einen wichtigen Lernzielbereich darstellt (Eriksson, 2010). Redegewandtheit, d. h. die Fähigkeit, sich deutlich und klar ausdrücken zu können, ist nach unserem westlichen – vor allem amerikanisch beeinflussten – Kommunikationsverständnis der Schlüssel zum Erfolg. In Japan hingegen hängt kommunikative Kompetenz nicht von der Gewandtheit der Sprechenden, sondern von den empathischen Fähigkeiten der Zuhörenden ab, die die Hauptverantwortung für die Kommunikation tragen (Lin-Huber, 1998, 55). Es verwundert deshalb nicht, dass bei einer Befragung 37 % der US-Amerikaner «kommunikative Kompetenz» für die Schule als höchst bedeutsam einschätzten, während nur 4 % der Japaner dieser Fähigkeit einen hohen Stellenwert einräumten (Brislin, 1993).

6.2 Verantwortlichkeiten der Gesprächsteilnehmenden

Gesprochene Sprache findet in der Interaktion statt. Somit sind Sprechende wie Zuhörende gleichermaßen und zeitgleich am Zustandekommen des Gesprächs beteiligt und für dessen Gelingen verantwortlich. Eine grosse Rolle spielt zusätzlich die Situation, in der gesprochen und zugehört wird (Eriksson, 2010). Mündliche Sprachkompetenz beinhaltet somit kommunikative Kompetenzen in der Rolle der/des Sprechenden wie auch in der Rolle der/des Zuhörenden. Je nach Situation im gesellschaftlichen Kontext (und der diesem Kontext entsprechenden Überzeugungen) ist die Verantwortung zwischen Sprechenden und Zuhörenden unterschiedlich aufgeteilt. Die westliche Kommunikation ist «sprecherzentriert», d. h. der Sprechende ist dafür verantwortlich, dass seine Botschaft vom Zuhörenden verstanden wird. Im Falle eines Missverständnisses wird die sprechende Person dafür verantwortlich gemacht. Viele andere Gesellschaften – vor allem asiatische – sind «hörerzentriert». Der Zuhörende ist dafür verantwortlich, das Gesagte zu verstehen. Er muss wissen, was der Sprechende meint, ungeachtet der Worte. Aufgrund dieser unterschiedlichen Verantwortlichkeiten sind auch die Erwartungen an das Sprechen und Zuhören im Schulunterricht unterschiedlich (Lin, 2004, 64).

6.3 Sprechen

In Gesellschaften mit hoher Machtdistanz⁷ wird von den Kindern erwartet, dass sie nicht unaufgefordert mit Erwachsenen kommunizieren⁸. Schulkinder sollten nur dann sprechen, wenn sie von der Lehrperson dazu aufgefordert werden. In unserer hierarchisch flach gegliederten Gesellschaft⁹ gilt die verbale Teilnahme am Unterricht hingegen als erwünschtes Verhalten und ist häufig Beurteilungskriterium für die schulische Leistung. So beklagen sich immer wieder Lehrpersonen an unseren Schulen über Kinder aus anderen Herkunftsländern, die sich im mündlichen Unterricht nicht einbringen, während sich dieselben Kinder auf dem Pausenplatz mit den anderen fröhlich unterhalten. Bei den heute bei uns gebräuchlichen Lernformen, bei denen persönliche Initiative gefragt ist, sind diejenigen Kinder überfordert, wel-

7 U. a. asiatische, arabische und südamerikanische Länder (Hofstede, 2001, 30–31).

8 Vgl. Kapitel 5

9 Deutschland ist hier auf 42 von 53 (punktegleich mit Grossbritannien und Costa Rica), die Schweiz liegt auf Rang 45 im MDI (Hofstede, 2001, 31).

che aus Lebenswelten stammen, in denen die erwachsene Respektperson sagt, was zu tun ist (Nicolet, 2003, 39).¹⁰ In den Gesellschaften, in denen die Lehrperson hohe Respektperson ist, sind Schülerfragen nicht erwünscht. Es könnte sonst der Eindruck entstehen, dass der Stoff nicht richtig vermittelt wurde, was eine ungebührliche Kritik an der Lehrperson bedeuten würde. Ein türkischer Mann, der heute als kultureller Übersetzer arbeitet, erzählte mir von seinen verwirrenden Erfahrungen in kulturell unterschiedlichen schulischen Kontexten: Mit seiner Familie von der Türkei nach Deutschland immigriert, machte sich der Neunjährige vor seinen deutschen Schulkameraden lächerlich, als er dem Lehrer mit einer stramm militärischen Begrüssung Respekt zollte, so wie er es in der türkischen Schule gelernt hatte. Als Jugendlicher kehrte er wieder in die Türkei zurück und besuchte dort die Oberstufe. Als er ein Wort nicht verstand und deshalb bei der Lehrerin nachfragte – so wie es in der Schule in Deutschland üblich war –, wurde diese wütend und schalt ihn einen typischen Deutsch-Türken.

Das Bestreben, Schülerinnen oder Schüler vor der Klasse sprechen zu lassen, ist in individualistisch geprägten Kulturen ausgeprägter als in kollektivistischen. Da die meisten kollektivistischen Kulturen auch ein grosses Machtgefälle aufweisen, ist der Unterricht meist lehrerzentriert und die Kommunikation läuft nur einseitig. Auf Lehrerfragen antwortet die ganze Klasse unisono. Konventionelle oder geprobte Kollektivantworten sind üblich. Deshalb werden sich Schulkinder aus einer kollektivistisch geprägten Umgebung nicht melden, wenn die Lehrperson eine Frage an die Klasse richtet. Sie fühlen sich nicht aufgefordert zu sprechen, wenn sie nicht direkt angesprochen werden. Diese Kinder werden zudem zögern, allein vor einer grösseren Gruppe zu sprechen, wenn ihnen unvertraute Personen anwesend sind (Hofstede, 2001, 83–84). Unterschiede widerspiegeln sich auch im Diskursverhalten. Während in westlichen, individuumzentrierten Gesellschaften grosser Wert auf argumentative Überzeugungstaktiken gelegt wird, drückt ein überzeugendes Argument in anderen Gesellschaften nicht intellektuelle Überlegenheit aus, sondern zeugt von schlechten Manieren. Wichtiger als die Eloquenz der bzw. des Sprechenden ist der Respekt vor dem Gegenüber und die beidseitige Gesichtswahrung (Lin-
Huber, 2006, 50–51).

Nach Hall (1976) zeigen sich Unterschiede im Kommunikationsstil je nachdem, ob es sich um gering-kontextbezogene oder hoch-kontextbezogene Kulturen han-

10 Vgl. Kapitel 1 «Versagen im mündlichen Unterricht».

delt.¹¹ Die Unterscheidung in gering- und hoch-kontextbezogene Kulturen entspricht ziemlich genau Hofstede's Klassifizierung in individualistische und kollektivistische Gesellschaften. In gering-kontextbezogenen Gesellschaften – dazu zählen Deutschland und die Schweiz – wird ein direkter, sachbezogener Kommunikationsstil bevorzugt. Die Kommunikation zeichnet sich durch eine Anhäufung von Fakten aus, da alles ausführlich erklärt werden muss. Auffällig wird im interkulturellen Vergleich, wie redundant die deutsche Sprache ist und wie alles bis ins letzte Detail «ausgedeutet» werden muss, obwohl vieles auf der pragmatischen Ebene bereits klar wäre. In hoch-kontextbezogenen Gesellschaften sind die meisten Informationen aus dem situativen Kontext zu verstehen und werden deshalb nicht noch explizit thematisiert. Die hoch-kontextbezogene Kommunikation ist implizit und indirekt. Die nach unserer Auffassung karge verbale und indirekte Ausdrucksweise von Schulkindern, welche in ihrer Kommunikation hoch-kontextbezogen sozialisiert wurden, kann zu Missverständnissen und zu Fehlbeurteilungen der mündlichen Leistungen dieser Kinder führen.

6.4 Zuhören

In Gesellschaften mit einem grossen Machtgefälle gibt es klare Rollenvorgaben für die Kommunikationspartner. «Gutes Benehmen» gegenüber hierarchisch höhergestellten Personen bekundet sich durch aufmerksames Zuhören und wenig Sprechen. «Gute Kinder haben Ohren und keinen Mund», sagt ein chinesisches Sprichwort. So wird auch in der Schule erwartet, dass die Kinder zuhören und so viel wie möglich davon aufnehmen, was die Lehrperson sagt, jedoch sich nicht selbst einbringen. «Zuhören, Einprägen, intensives Repetieren ist das traditionelle weltweit praktizierte Lernverfahren, mit dem kulturelles Wissen seit Jahrtausenden weitergegeben wird», erinnert Renner (2002, 162). Es ist schon fast vergessen, dass auch bei uns bis vor nicht allzu langer Zeit das Auswendiglernen im Schulunterricht einen wichtigen Stellenwert innehatte. «Entenstopfen» heisst im chinesischen Volksmund das schulische Auswendiglernen und Büffeln von Texten und Zahlen. Neben mechanischem Memorieren gehören auch Chorrepetitionen und Geschwindigkeitsdrill zum täglichen Unterricht (Lin, 2004, 62). Zehng Fangxian, Rektor eines Gymnasiums in Schanghai, wies in einer Diskussion am Internationalen Pestalozzi-Symposium in

11 Hall (1976) spricht von «low-context-communication» und «high-context-communication».

Luzern darauf hin, dass die pädagogischen Bemühungen ihrer Schule, den Unterricht zu reformieren und die Kinder zu aktiven, selbstständigen Lernenden auszubilden, Gegenwind durch das erfolgreiche Abschneiden der chinesischen Schulkinder in der Pisa-Studie erfahren haben.¹² Durch diesen Erfolg wurden die Überzeugungen jener bestätigt, welche in Drill und passivem Auswendiglernen das chinesische Erfolgsmodell sehen (Internationales Pestalozzi-Symposium Schweiz-China, 2012).

In der hoch-kontextbezogenen Kommunikation wird es den Zuhörenden überlassen, das Unausgesprochene selbst zu interpretieren. Was jemand sagt, ist nicht so wichtig, wichtiger ist, was sie oder er meint. Kinder müssen im Laufe des Spracherwerbs ein sehr feines Sensorium entwickeln, um die verschlüsselten Botschaften entschlüsseln zu können. Aus Beobachtungen wissen wir, wie japanische Mütter ihre Kinder in einem «Empathie-Training» in Form von Rollenspielen lehren, Gefühle und Erwartungen anderer zu verstehen, auch wenn die Kinder nicht direkt angesprochen werden (Clancy, 1986, 232–234).

7. Reflexion der persönlichen Sprachlernbiografie

7.1 Sprachbiografische Reflexionen der Lehrpersonen

Lanfranchi (2010) fordert für Lehrpersonen die Kompetenz, mit verschiedenen Formen der Diversität umgehen zu können. Dabei sollen die Unterschiede zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit gleichermaßen wie «persönlichkeitsbildende» Fähigkeiten auf der Ebene von Haltungen und Einstellungen mit eingeschlossen sein (Lanfranchi, 2010, 231). Zur Erreichung dieser Kompetenz schlägt Lanfranchi u. a. vor, in der Lehrpersonenausbildung die «Migrationsgeschichte» der eigenen Familie (auch Wohnortswechsel im eigenen Land) über mindestens drei Generationen aufzuarbeiten, wie auch die eigene Sprachbiografie und den persönlichen Fremdsprachenerwerb in- und ausserhalb der Schule zu analysieren und ein Portfolio zu erstellen (Lanfranchi, 2010, 248 & 253). Da mündliche Sprachkompetenz als Schlüsselkompetenz für den Beruf der Lehr-

12 Im Jahr 2009 nahmen chinesische Schulkinder aus Schanghai zum ersten Mal an der Pisa-Studie teil und erreichten prompt den ersten Platz.

personen gilt (vgl. Eriksson, 2010), ist die Beschäftigung mit der eigenen Sprachbiografie und die Reflexion darüber ein wichtiger Teil des Sprachlern- und Sprachlehrbewusstseins. Dabei sind die Einstellungen zu und der Umgang mit Menschen, die sich sprachlich und kulturell von den eigenen Erwartungen unterscheiden, zu hinterfragen. Sprachbiografische Analysen sollten in der Ausbildung zu pädagogischen Berufen zentral sein, denn nach Stöger (1996, 72) ist die eigene Sozialisierungsgeschichte gleich einem «Skript» dem unterrichtlichen Tun unterlegt.

Gombos (1995) erprobte in universitären Lehrveranstaltungen im österreichischen Graz Methoden zur Rekonstruktion der eigenen Sprachlernbiografie und dem reflektierenden Austausch in der Gruppe zur Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung von zukünftigen Lehrpersonen. McWilliam (1995) beschreibt, wie Studierende des Lehramtes am Bradford & Ilkley Community College in Grossbritannien zu Beginn ihrer Ausbildung angehalten werden, ihre eigene sprachliche Prägung von der frühen Kindheit bis hin ins Erwachsenenalter zu reflektieren, anschliessend im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu vergleichen, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen und dabei ihre persönlichen Einstellungen zu hinterfragen. Die sorgfältige Erforschung der eigenen Sprachlerngeschichte soll Studierende für die unterschiedlichen Sprachlernbedingungen der ihnen später anvertrauten Kinder sensibilisieren (ebd.). Durch die Ausführungen von Gombos und Mc William angeregt, brachte ich in meiner Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Luzern die Thematik der sprachbiografischen Reflexion ein (Lin-Huber, 2011). Nach einem einführenden Literaturstudium wurden die Studierenden aufgefordert, anhand von vorgegebenen Stichworten ihre eigene Sprachbiografie aufzuzeichnen und ihre Reflexionen anschliessend in Kleingruppen miteinander auszutauschen (Lin-Huber, 2006b). Den Ausführungen der Studierenden war zu entnehmen, dass es für sie eine spannende Aufgabe war, sie jedoch nie von selbst auf die Idee einer solchen Reflexion gekommen wären. Durch die Analyse des eigenen sprachlichen Werdegangs sollten die angehenden Lehrpersonen sich, ihre Sprache(n) und die damit verbundenen Einstellungen und Wertorientierungen besser kennenlernen. Zur Illustration sind im Folgenden einige Anmerkungen von Studierenden des berufsbegleitenden Masterstudiengangs *Schulische Heilpädagogik* zu ihrer sprachbiografischen Reflexion aufgeführt (vgl. Lin-Huber, 2011, 97–99).

Persönliche sprachbiografische Reflexion:

«Es ist erstaunlich, wessen man sich alles bewusst wird, wenn man seine eigene Sprachbiografie verfasst.»

«Die Reise in meine Vergangenheit erlebte ich als äusserst spannend und wertvoll. Viele Dinge waren mir überhaupt nicht bewusst und kamen erst beim Stöbern zum Vorschein.»

«Es ist spannend, sich Gedanken über seine persönliche Sprache zu machen. Es wird mir bewusst, wie meine persönliche sprachliche Sozialisation meine heutige Sprache beeinflusst.»

«Es war interessant, sich den eigenen Wurzeln und Wertvorstellungen, verknüpft mit der Sprache, bewusst zu werden.»

«Wenn ich selbst durch meinen anderen Dialekt Gefühle der Ausgrenzung erlebt habe, wie muss sich dann erst jemand aus einem komplett anderen Kulturkreis fühlen?»

Wie bei den Reflexionen von Gombos (1995) und Mc William (1995) wurden die Studierenden anschliessend aufgefordert, ihre persönlichen Sprachbiografien in der Gruppe auszutauschen, um aufgrund einer Vielfalt von Sozialisierungsgeschichten bekannte und fremde Einstellungen und Wertorientierungen zu analysieren.

Reflexion nach Austausch in der Gruppe:

«Beeindruckt hat mich die Vielfalt der Biografien – so einzigartig wie jeder Mensch ist, so einzigartig sind die persönlichen sprachlichen Sozialisierungen.»

«Obwohl wir in unserer Gruppe keine Mitglieder ausländischer Prägung hatten, unterschieden sich unsere Lernbiografien sehr.»

«Bei einem Wohnortswechsel haben alle davon berichtet, dass sie versuchten, sich in kultureller und sprachlicher Hinsicht anzupassen. Bestimmte Dialektwörter wurden gemieden. Die Verpflanzung in ein neues Umfeld hat in dieser oder in einer früheren Generation zu einem gewissen Verlust der Identität geführt.»

«Aufgefallen ist mir während des Austauschs, dass bei allen aus der Gruppe die frühen sprachlichen Erfahrungen in der Familie einen grossen Teil einnahmen. Auch alle äusserten, dass diese Prägungen bis heute bestehen.»

«Es war sehr spannend zuzuhören. Durch den Austausch in der Gruppe wurden mir Dinge bewusst, welche ich in meiner Sprachlernbiografie gar nicht berücksichtigt habe.»

Ein Student bemerkte zu dieser Aufgabe: «Da ich mit Sprachen doch eher auf Kriegsfuss stehe, wollte ich einmal herausfinden, weshalb ... Die Aufgabe hat mir aufgezeigt, welchen Einfluss mein Unterricht auf den zukünftigen Spracherwerb und die Haltung gegenüber der Sprache hat» (Lin-Huber, 2011, 96). Die Reflexionen dieses Studenten unterstützen die Aussage von Tophinke (2002, 12), dass sich in der persönlichen sprachbiografischen Analyse Einstellungen und Haltungen zur Sprache respektive Sprachvarietäten eruieren lassen, und somit auf das aktuelle Sprachverhalten Einfluss genommen werden kann.

7.2 Sprachbiografische Reflexionen im Unterricht

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachlernbiografie in der Ausbildung hat nicht nur zum Ziel, sich selbst seiner sprachlichen Prägung und seines Sprachverhaltens bewusst zu werden, sondern dieses Bewusstsein auch entsprechend im Schulunterricht einzusetzen. «Es war für mich eine sehr interessante Aufgabe und ich kann mir gut vorstellen, diese Aufgabe auch meinen zukünftigen Schülerinnen und Schülern zu stellen», schrieb eine Studierende (Lin-Huber, 2011, 100). Zur Reflexion der Sprachbiografie mit Kindern entwickelten Gogolin und Neumann (1991) die Idee, Schulkinder individuelle Porträts zu ihrer Sprachlerngeschichte zeichnen zu lassen (siehe auch Galling, 2011). Krumm (2003), der solche Sprachporträts von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen sieben und vierzehn Jahren anfertigen liess, machte die Erfahrung, dass Kinder dadurch schon im Grundschulalter ein erhöhtes Sprachbewusstsein entwickelten und sich dabei ihres eigenen Sprachreichtums bewusst wurden. Durch die Förderung der Sprachbewusstheit lernen die Kinder, über Sprache und Sprachgebrauch sowie über ihre Einstellungen dazu nachzudenken. Solche metasprachlichen Reflexionen sind grundlegende Bestandteile von Sprachverwendung und Sprach(en)lernen. Sie sind in der üblichen Praxis im Sprachunterricht jedoch eher ungewohnt (vgl. Huber & Huber-Kriegler, 1996, 115–117). Deshalb regte ich die Lehrpersonen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs *Schulische Heilpädagogik* an – nachdem sie sich zuerst selbst mit ihrer persönlichen Sprachlernbiografie auseinandergesetzt hatten –, in ihrer Praxis mit ihren Schülerinnen und Schülern Reflexionen zur eigenen Sprachlernbiografie anzustellen (Lin-Huber, 2011). Anzumerken ist, dass die Studierenden als «Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen» auf unterschiedlichen Stufen (vom Kinder-

garten bis zur Werkstufe¹³) und in ganz verschiedenen heilpädagogischen Handlungsfeldern tätig sind. Nach verschiedenen Anregungen zur metasprachlichen Reflexion sollten sie die für ihre Schützlinge angepasste Form daraus kreieren und anschliessend durchführen. Den Rückmeldungen war zu entnehmen, dass einige mit einer gewissen Skepsis, ob das wohl funktionieren würde, an die Durchführung dieser Aufgabe gingen. Alle waren jedoch überrascht, mit welchem Eifer die Kinder dabei waren. Für die Kinder war es sichtlich neu, bewusst über Sprachen nachzudenken und zu sprechen. Sie fanden es aber interessant und liessen sich gerne auf dieses Thema ein. Einige lebten sichtlich auf, weil man sich für einmal nur ihnen zuwandte und ihre Sprachlerngeschichte dadurch plötzlich eine solche Wichtigkeit erfuhr. Sie erlebten sich im Expertenstatus für sich selbst und waren stolz, ihre eigene(n) Sprache(n) sowie die damit verbundenen Gefühle und Beziehungen auszudrücken und den anderen mitzuteilen. Häufig entstanden daraus angeregte Gespräche. Es wurde nachgefragt und verglichen, man stellte Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Die Kinder entwickelten ein grosses Interesse an und für Sprachen. Sie hatten auf einmal viele Ideen, welche Sprachen sie noch lernen möchten. Einige Kinder beschlossen, einander die eigenen Sprachen beizubringen. Allgemein zeigte sich bei den Lehrpersonen Erstaunen darüber, wie «vielsprachig» ihre Schülerinnen und Schüler waren und welcher sprachliche Fundus plötzlich in Klassen auftauchte, in denen bei allen Kindern «Deutsch» als Erstsprache aufgeführt war. Die sprachbiografische Arbeit wurde von allen als bereichernd erlebt. Sie bot Gelegenheit, mit den Kindern über Einstellungen zu Sprache oder Sprachen zu diskutieren und eventuell auch gewisse Überzeugungen zu verändern. So erzählte ein Schüler, dass ihm Französisch nicht gefalle, weil diese Leute nur schimpfen würden. Für seinen Kameraden, der zu Hause französisch spricht, war diese Aussage unverständlich. Die Lehrerin konnte die Thematik aufnehmen und unterschiedliche Vorstellungen und Einstellungen klären.

«Allgemein habe ich festgestellt, dass sich aus dem Auftrag eine Selbstreflexion herauskristallisierte. Ich habe meine Sprache beobachtet, wie habe ich mich entwickelt, was finde ich, warum denke ich das etc. Dies ist immer interessant, wenn Lehrstoff zum Lernstoff wird», schloss eine Lehrerin ihre sprachbiografischen Reflexionen (Lin-Huber, 2011,104). «Die Auseinandersetzung mit meiner Sprachlernbiografie hat mir viele neue Inputs gegeben, welche sich auch direkt auf meinen

13 Die Werkstufe schliesst sich an die Oberstufe an und übernimmt die zentrale Aufgabe, Jugendliche auf ein möglichst selbstständiges Berufs- und Erwachsenenleben vorzubereiten.

Unterricht auswirken!», war eine weitere Rückmeldung. Es bleibt zu hoffen, dass die Lehrpersonen ihre aus der sprachbiografischen Arbeit gewonnenen Einsichten auch weiterhin im Unterricht umsetzen werden.

Die Reflexion des eigenen sprachlichen Werdegangs und das Reden über die unterschiedlichen Bedingungen, welche das Sprachverhalten beeinflussen, fördern die Vertrautheit mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Erwartungen. Lehrpersonen müssen deshalb in ihrer Ausbildung die Möglichkeit haben, durch das Überdenken eigener und fremder Wertesysteme einen multiperspektivischen Zugang zur mündlichen Kommunikation und den diesbezüglichen unterschiedlichen Konventionen zu entwickeln. Beispiele solcher metasprachlichen Reflexionen und deren Umsetzungen im Unterricht wurden in diesem Beitrag aufgezeigt.

8. Literatur

- Aaronson, Doris und Ferres, Steven: *The Impact of Language Differences on Language Processing: An Example from Chinese-English Bilingualism*. In: Homel, Peter; Palij, Michael und Aaronson, Doris (Hrsg.): *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, cognitive and social Development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987, S. 75–119.
- Bernstein, Basil: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann, 1972.
- Brislin, Richard W.: *Understanding Culture's Influence in Behavior*. Orlando: Harcourt College Pub, 1993.
- Bruner, Jerome: *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York/London: W. W. Northon & Company, 1983.
- Clancy, Patricia M.: *The Acquisition of the communicative style in Japanese*. In: Schieffelin, Bambi B. und Ochs, Elinor (Hrsg.): *Language socialization across cultures*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1986, S. 213–251.
- Eriksson, Brigit: *Eröffnungsreferat Zentrum Mündlichkeit*, 2010. Online: http://www.zentrum-muendlichkeit.phz.ch/fileadmin/media/zentrum-muendlichkeit.ch/pdfs/Referat_Eroeffnung.pdf [10.12.2012]
- Galling, Isabella: *Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit*. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 2011, Online-Kapitel.
- Gladwell, Malcom: *Überflieger: Warum manche Menschen erfolgreich sind – andere nicht*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2009.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen*. Münster: Waxmann, 1994.
- Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula: *Sprachliches Handeln in der Grundschule*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 43, 1991, S. 6–13.
- Gombos, Georg: *Zur Archäologie des Spracherwerbs: Bildungsbiographien und Sprachenlernen*. In: Huber, Josef; Huber-Klingler, Martina und Heindler, Dagmar (Hrsg.): *Sprachen und kulturelle Bildung: Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1995, S. 191–203.
- Gotthelf, Jeremias: *Leiden und Freuden eines Schulmeisters*. 1. Teil. Zürich: Ex Libris, o. J.
- Graf, Martin Albert und Graf, Erich Otto: *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution*. Zürich: Seismo Verlag, 2008.
- Hall, Edward T.: *Beyond Culture*. New York: Doubleday, 1976.
- Hassoun, Jaques: *Schmuggelpfade der Erinnerung: Muttersprache, Vaterwort und die Frage der kulturellen Überlieferung*. Frankfurt a. M.: Stroemfeld/Nexus, 2003.
- Hofstede, Geert: *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 2. Auflage. München: dtv, 2001.
- Huber, Josef und Huber-Kriegler, Martina: *Gesellschaftliche Anforderungen an sprachliche und kulturelle Kompetenzen*. In: Huber, Josef; Huber-Kriegler, Martina und Heindler, Dagmar (Hrsg.): *Sprach- und Kulturerziehung: Elemente eines neuen Schulsprachenkonzepts*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1996, S. 107–123.
- Hymes, Dell: *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1974.
- Internationales Pestalozzi-Symposium Schweiz-China. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Luzern: *Stiftung Schule für das Kind*, 10.–13. April 2012.
- Krumm Hans-Jürgen: *Integration durch Sprache? Welche Chancen bieten Deutschkurse?* In: *Rundbrief AKDaF Schweiz*, Nr. 52, 2005, S. 3–11.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Mein Bauch ist italienisch...: Kinder sprechen über Sprachen*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Nr. 8, 2003, S. 1–5.

- Linfranchi, Andrea: *Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 2010, S. 231–260.
- Lau, Genevieve Mang-Hing: *Chinese American early childhood socialization in communication*. Ph. D. dissertation, Stanford: University of Stanford Press, 1988.
- Lin, Margrith: *Kulturell unterschiedliche Kommunikationserwartungen als «Behinderung» für den Schulerfolg von Migrantenkindern*. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Nr. 1, 2004, S. 53–69.
- Lin-Huber, Margrith A.: *Kulturspezifischer Spracherwerb: Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich*. Bern: Hans Huber, 1998.
- Lin-Huber, Margrith: *Wie Kinder sprechen lernen. Spracherwerb im kulturellen Kontext*. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (SZH), Nr. 5, 2005, S. 30–36.
- Lin-Huber, Margrith: *Chinesen verstehen lernen. Wir – die Andern: Erfolgreich kommunizieren*. 2., erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber, 2006a.
- Lin-Huber, Margrith: *Reflexion der eigenen Sprachlernbiographie*. In: Buholzer, Alois; Schilliger Menz, Heidi und Wegmann, Yvonne (Hrsg.): *Lern- und Entwicklungsstörungen, Sek1, Ateliersemester*. Luzern: PHZ, 2006b, S. 9.
- Lin-Huber, Margrith A.: *Kulturspezifischer Spracherwerb*. In: Trommsdorff, Gisela und Konradt, Hans Joachim (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C. Theorie und Forschung. Serie VII, Kulturvergleichende Psychologie*. Bd. 2. *Kulturelle Determinanten des Erlebens*. Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 157–217.
- Lin-Huber, Margrith: *Der «emotionale Code»: die Bedeutung der Sprachlernbiographie für das Sprache(n)lernen und -lehren*. In: *mitsprache*. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Nr. 1, 2008, S. 7–21.
- Lin-Huber, Margrith: *Kindersprache in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten. Wie wir uns vor dem «Madam Rottenmeier-Syndrom» bewahren können*. In: Rosenberger, Katharina (Hrsg.): *Netzwerk Sprache. Kindersprache im Kontext*. Wien: Lernen mit Pfiff, 2009, S. 33–47.
- Lin-Huber, Margrith: *Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache ... Sprachliche Lebenslinien: sprachbiografische Arbeit und Reflexion der persönlichen sprachlichen Sozialisation*. In: Rosenberger, Katharina (Hrsg.): *Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Prävention, Intervention, Vision*. Wien: Lernen mit Pfiff, 2011, S. 87–106.
- McWilliam, Norah: *Die Bedeutung des konnotativen Diskurses für die Ausbildung von Lehrenden in einem multikulturellen Umfeld*. In: Huber, Josef; Huber-Kriegler, Martina und Heindler, Dagmar (Hrsg.): *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1995, S. 177–190.
- Nicolet, Michael: *Prozesse im Zusammenhang mit der schulischen und sozialen Marginalisierung von immigrierten Schülerinnen und Schülern*. In: Rosenberg, Sonja; Lischer, Rolf; Kronig, Winfried; Nicolet, Michel; Bürl, Alois; Schmid, Peter und Bühlmann, Regina B.: *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern*. Schlussbericht CONVEGNO 2002. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2003, S. 34–46.
- Ochs, Elinor: *Introduction*. In: Schieffelin, Bambi B. und Ochs, Elinor (Hrsg.): *Language socialization across cultures*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1986, S. 1–13.
- Renner, Erich: *Andere Völker – andere Erziehung: eine pädagogische Weltreise*. 2. Auflage. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 2002.
- Shatz, Marilyn: *Using Cross-Cultural Research to Inform us about The Role of Language Development: Comparisons of Japanese, Korean, and English, and German, American English and British English*. In: Bornstein, Marc H. (Hrsg.): *Cultural Approaches to parenting*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991, S. 139–153.

- Stöger, Peter: *Ayşe und Fritz – eine pädagogisch-anthropologische Überlegung zu Sprach- und Kulturerziehung*. In: Huber, Josef; Huber-Kriegler, Martina und Heindler, Dagmar (Hrsg.): *Sprach- und Kulturerziehung: Elemente eines neuen Schulsprachenkonzepts*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1996, S. 70–96.
- Sung, Betty Lee: *The Adjustment Experience of Chinese Immigrant Children in New York City*. New York: Center for Migration Studies, 1987.
- Tannen, Deborah: *Indirectness in discourse*. In: *Ethnicity as Conversation Style. Discours Process*, Nr. 4, 1981, S. 221–238.
- Tannen, Deborah: *Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden*. 3. Auflage. Hamburg: Goldmann, 1993.
- Tophinke, Doris: *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Nr. 76, 2002, S. 1–14.
- Trommsdorff, Gisela: *Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich*. In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: Enke, 1989, S. 6–25.
- Whorf, Benjamin Lee: *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge Mass: MIT Press, 1956.
- Wilhelm, Klaus: *Gedacht wie gesprochen*. In: *Gehirn & Geist – Das Magazin für Gehirnforschung*, Nr. 7–8, 2011, S. 14–17.

Wenn jemand nicht von Herzen lächelt, merkt man das!

Said Kaddour, Hauswart in einem Altersheim

In meinem Beruf habe ich viel mit Menschen zu tun, vor allem mit älteren, betagten Menschen. Das ist eine besondere Freude und eine besondere Herausforderung.

Was macht einen guten Hauswart aus? Ein guter Hauswart ist einer, der den Menschen Komfort bringt, sodass sie zufrieden sind. Im Altersheim heisst das beispielsweise, den Bewohnerinnen und Bewohnern im Winter die Heizungen so einzustellen, dass sie es gemütlich haben, oder die Lampen, den Kühlschrank, die Sanitätsanlagen funktionstüchtig zu halten, damit die Leute im Alltag ohne Probleme zurechtkommen.

Ab einem gewissen Alter reagiert der Mensch nicht mehr wie mit vierzig. Er ist etwas sensibler – und darauf muss man achten und dafür muss man Verständnis aufbringen. In verschiedenen Kursen der Stadt Zürich habe ich gelernt, wie mit älteren Menschen umzugehen ist. Ältere Menschen haben es nicht gern laut und sie haben es nicht gern, wenn durcheinander und schnell gesprochen wird. Ich gehe langsam auf die Personen zu und zeige ihnen, dass ich Interesse an ihrem Alltag habe und an ihren Freuden und Sorgen Anteil nehme. Ich höre also zu, und zwar, bis sie ihr Anliegen fertig formuliert haben, und ich versuche, dies jeden Tag mit Geduld zu tun. Es wäre falsch, mit den Bewohnerinnen und Bewohnern wie mit Kindern zu sprechen: Egal, wie alt, krank oder dement sie sind – sie müssen wie erwachsene Menschen behandelt werden. Das ist nicht immer einfach, manchmal sogar mühsam – da hilft es, dass wir ein Team sind und einander unterstützen können.

Das Altersheim ist nicht wie ein zu Hause – die Bewohnerinnen und Bewohner sind fast etwas überwacht, und dazu oft einsam. Viele haben das Gefühl, unnützlich zu sein, das finde ich schrecklich. Ich versuche, ihnen deswegen das Gefühl zu geben, dass sie gebraucht werden. Dafür muss ich sie in meinen Arbeitsalltag einbeziehen. Wie mache ich das? Ich frage z. B. den betagten Ingenieur, ob er mir helfen kann, die Lampe in der Cafeteria zu reparieren, oder die Pensionärin, ob sie gern einen Vorhang flicken möchte. In Pausen und mittags, wenn ich ein bisschen freie Zeit habe, spreche ich mit den Leuten. Ich will etwas über ihr Leben erfahren. Ich nutze dazu jede Gelegenheit, wenn ich in ihren Zimmern oder Appartements zu tun habe

oder sie in der Cafeteria sehe. Ein Herr war sogar in meiner Heimat Algerien, darüber haben wir dann miteinander gesprochen. Die Pensionäre können oder wissen häufig etwas, was ich nicht wusste oder konnte – und so fühlen sie sich ernst genommen.

Ein weiterer Punkt ist besonders wichtig: Man muss auf die Privatsphäre der Bewohnerinnen und Bewohner achten. Vor einem Besuch in ihrem Heim mache ich immer einen Termin ab. Ich frage sie, ob und wann es ihnen passt, dass ich vorbeikomme. So haben sie das Gefühl, zu Hause zu sein, autonom zu sein. Sie sind unsere Kundinnen und Kunden!

Ob in der Schweiz oder in Algerien, wo ich aufgewachsen bin: Das Verhältnis zu älteren Menschen oder zu Kindern ist wohl im Allgemeinen gleich gut. In der Schweiz verläuft das Zusammenleben aber etwas hektischer, und vielleicht hat man hier weniger Zeit für die eigenen betagten Eltern. Hier im Altersheim sagen die Menschen auch traurige Dinge – es gibt Leute, die oft weinen. Von allen Bewohnerinnen und Bewohnern werden nur 20 % regelmässig besucht, die anderen oft nur einmal pro Jahr oder weniger. Trotz wenig Zeit gehe ich nach dem Motto «klein aber fein» vor: ein «sourire» und «danke vielmals», «einen schönen Abend» – kleine Nettigkeiten, manchmal ein Spässchen, ein paar Minuten ein schönes Gefühl.

Im Altersheim arbeite ich in einem Team von verschiedenen Mitarbeitenden. Ich habe schon an vielen Orten gearbeitet, z. B. auch in Hotels. Überall, wo Menschen mit verschiedenen Charakteren und unterschiedlichen Kulturen zusammen sind, braucht es Anpassung. Man kann nicht mit allen Leuten gleich reden.

Kann man gut reden lernen? Ich glaube, man kann lernen, sich mit anderen Menschen gut zu unterhalten, aber man muss dazu die Menschen gern haben: Wenn einer nicht von Herzen lächelt, dann merkt man das! Bei mir ist das so: Ich hasse niemanden, ich denke positiv. Ob reich oder arm, ob schwarz oder weiss, ganz gleich, welchen Glauben er oder sie hat – für mich zählt nur, ob der Mensch nett ist und einem Respekt entgegenbringt.

Familiäre Einflüsse auf die Mündlichkeit mehrsprachig aufwachsender Kinder

Naxhi Selimi

1. Einleitung

Die Familie bildet zusammen mit den ausserfamiliären Institutionen wie Schule oder Vorschuleinrichtungen die wichtigste Säule des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Die Familie, insbesondere jene mit Migrationshintergrund, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Im Fokus stehen die familiären Einflüsse auf die mündliche Kompetenz von Kindern und Jugendlichen, die in einem mehrsprachigen Umfeld im deutschsprachigen Raum aufwachsen. Dieser Beitrag geht von der Prämisse aus, dass die sprachlich-kulturellen Erfahrungen und Überzeugungen der Eltern äusserst wichtig für mündliche Interaktion in der Familie sind. Es kann angenommen werden, dass diese Überzeugungen der mündlichen Interaktion der Kinder zugrunde liegen.

Die Menschen mit Migrationshintergrund bringen verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten mit und verwenden diese innerhalb der eigenen Familie. Innerhalb dieser Sprachenvielfalt gibt es erwachsene Familienmitglieder (Eltern, Grosseltern usw.) aus Sprachgruppen, in denen die Mündlichkeit einen zentralen Stellenwert hat. Angehörige der albanischen oder kurdischen Sprache etwa verfügen über einen enormen Schatz an Volksdichtung, Märchen, Fabeln, Sagen, Satiren, Redewendungen u. a. m., der von Generation zu Generation mündlich überliefert und gepflegt wird (vgl. Skubsch, 2002, 266f.). Manche Eltern (Väter und/oder Mütter) und Grosseltern aus solchen Sprachgruppen kennen die Formen der Schrift nicht und sind auf die mündliche Sprache angewiesen (vgl. z. B. Weber, 1999, 22ff.; Becker-Mrotzek, 2012, 66ff.). Charakteristisch ist dabei, dass viele dieser Eltern, die sich an der mündlichen Sprache orientieren, unterschiedliche dialektale Varianten der mündlichen Sprache sowie ein unterschiedliches Wortrepertoire benutzen, selbst

wenn beide Elternteile aus derselben Sprachgruppe stammen. Auch bezüglich des Umfangs ist die Vielfalt benutzter Wörter in mündlichen Gesprächen innerhalb der Familie verschieden. Einige Eltern bedienen sich im täglichen Gespräch mit ihren Kindern eines eher kleinen Vokabulars und bestätigen ältere Befunde von Ong, wonach für einfache Gespräche nur ein paar tausend Wörter genügen: «A simply oral dialect will commonly have resources of only a few thousand words [...]» (Ong, 1982, 8, zit. in Thon, 2001, 5). Dabei hängt die unterschiedliche Nutzung der Wortvielfalt von zahlreichen Faktoren ab, zum Beispiel von der begrenzten menschlichen Fähigkeit, das gesamte Vokabular einer Sprache im Gedächtnis zu speichern, oder vom soziokulturellen und sprachlichen Wissenskontext und den individuellen Ausdrucksstrategien (vgl. Koch & Österreicher, 1990, 9ff.).

Wie die oben aufgeführten Aspekte im Familienalltag konkret praktiziert werden und die Mündlichkeit der Kinder beeinflussen, soll am Beispiel einiger Familien mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden. Zunächst werden im nachfolgenden Kapitel einige Phänomene der Familienstruktur, -dynamik und -funktionen diskutiert. Diesen folgen Hintergrundinformationen über die Vermittlung von sprachlich-kulturellen Registern. Einige Merkmale der mündlichen Sprachsituation dieser Familien werden anhand von empirisch abgestützten Profilen in Kapitel 2.3 repräsentiert. Abgerundet wird der Beitrag mit einigen Merkmalen einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen.

2. Familie als prägender Einflussfaktor auf die mündlichen Kompetenzen eines Kindes

Die Familie ist der zentrale Sozialisationsort nicht nur für die Herausbildung sprachlicher Kompetenzen, sondern auch als Vermittlerin von grundlegenden Gefühlen und Wertorientierungen. Ungeachtet des kulturellen Hintergrundes sind alle Kinder bereits in der frühen Kindheit mit dem Erwerb einer oder mehrerer Sprachen konfrontiert. Der Umgang Erwachsener im Gespräch mit den Kindern ist kulturell bedingt: In einigen Kulturen interagieren die Eltern mit ihrem Kind in der sog. Babysprache, in anderen involvieren sie ihr Kind in soziale Anlässe und Gespräche Erwachsener und sprechen mit ihm von Beginn an in vollständigen Sätzen (vgl. z. B. Lin-Huber, 1998, 205f.; siehe dazu auch den nächsten Abschnitt 2.1). Eltern und andere Bezugspersonen aus dem unmittelbaren Umfeld vermitteln dem Kind sehr früh die mündliche Kompetenz, die ihren eigenen sprachlich-kulturellen Einstellun-

gen entspricht. Dadurch erwirbt das Kind die mündlichen Sprechmuster seiner Bezugspersonen und setzt diese innerfamiliären Wertvorstellungen entsprechend ein. Das heisst, es lernt, wann und wie es sprechen soll, wie es sich in bestimmten Situationen sprachlich verhalten soll, was es am Esstisch sagen darf und was nicht u. a. m. (vgl. Lin-Huber, 1998, 207; ferner Lin in diesem Band).

Die emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kind wirkt sich zweifellos auf den gesamten Spracherwerb des Kindes aus und bildet das Fundament für seine spätere Fähigkeit, mit Gruppen und schulischen Leistungsanforderungen kompetent umzugehen. Dabei spielen sowohl entferntere (distale) Faktoren wie beispielsweise die sozialen Verhältnisse eine wichtige Rolle als auch die unmittelbaren (proximalen) Faktoren, zu denen u. a. die elterliche Unterstützung der Kinder beim Lernen zu Hause zählt. Die Forschergruppe um Tietze hat beispielsweise ermittelt, dass familiäre Aktivitäten von guter Qualität wesentlich bedeutsamer für die sprachlich-kognitive Entwicklung eines Kindes sind und dass eine entsprechend privilegierte Umgebung im Elternhaus am Ende des zweiten Schuljahres positivere Effekte zeigt als die Qualität der familienergänzenden Einrichtungen (vgl. Tietze et al., 2005, 270).

Die verschiedenen Familienmodelle (Patchwork, Scheidung, Adoption usw.) unterliegen jedoch einem ständigen Wandel und bedürfen einer neuen, differenzierten Definition einer «intakten Familie», die einem Kind Erziehung, familiäre Wärme und Werte vermittelt. Die Vorstellung eines bislang als «normal» bezeichneten Lebensalltags ist durch die neu entstandenen Familienmodelle kaum mehr existent. Durch diesen gesellschaftlichen Wandel ist der Familienbegriff viel komplexer geworden. Zu den wichtigsten Phänomenen familiärer Veränderungen zählen:

Familienstruktur: In westlichen Familien leben faktisch nicht mehr drei Generationen (Grosseltern, Eltern, Kinder) unter einem Dach. Die Bedeutung der Kinder als Garant für die Altersvorsorge hat insbesondere seit der Übernahme dieser Funktion durch den Staat in den 1950er-Jahren kontinuierlich abgenommen (vgl. Toman, 2012, 75). Mit der Veränderung der Familienstruktur nimmt der Einfluss der Grosseltern auf die Erziehung der Enkelkinder ab. Die Eheleute gehen bewusst mit der Entscheidung um, ob und wie viele Kinder sie haben möchten. Tendenziell hat die Anzahl Kinder abgenommen, die Anzahl kinderloser Ehepaare eher zugenommen. Ebenso ist die Zahl der Alleinerziehenden angestiegen. Ein Grund für die Veränderung ist vermutlich die längere Ausbildungszeit und die Emanzipation der Frau. Für viele gut ausgebildete Frauen stehen Beruf und Karriere im Vordergrund, eine Wahl, die nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass Familie und Beruf in der hiesigen Gesellschaft nur schwer zu vereinbaren sind.

Von dieser Veränderung sind auch viele in der Diaspora lebende Familien mit Migrationshintergrund betroffen, auch wenn immer noch in vielen Fällen drei Generationen unter dem gleichen Dach leben und die Grosseltern in der Regel grossen Einfluss auf die Erziehung der Enkelkinder haben.

Familiendynamik: Die emotionalen Veränderungen hinsichtlich der Beziehung zwischen den Eltern stellt eine Herausforderung dar. Der frühere Befehlshaushalt wird zunehmend durch den Verhandlungshaushalt ersetzt (vgl. Toman, 2012, 76). In albanischen, spanischen, italienischen, griechischen, türkischen oder sri-lankischen Familien verliert die einst unantastbare Autorität der Väter durch die Berufstätigkeit der Mütter und die bessere Sprachkompetenz und Schulbildung der Kinder an Bedeutung (vgl. Bründel & Hurrelmann, 1995, 295).

Familienfunktionen: Die Erziehungsaufgaben für die Eltern und die Lehrkräfte werden immer anspruchsvoller und führen nicht selten zu Missverständnissen. Manche Lehrkräfte beklagen sich über mangelnde Erziehungsverantwortung einzelner Eltern. Gleichzeitig kritisieren Eltern, dass die Lehrkräfte zu wenig Verantwortung für die Erziehung der Kinder übernehmen und überfordert seien. Durch die Teilhabe an familiären Beziehungen entwickelt und festigt das Kind seine sprachlich-sozialen Kompetenzen (vgl. Toman, 2012, 76f.).

Obige Ausführungen zeigen, dass das teilweise unstrukturierte elterliche Sozialisationsfeld für das Kind eine Fülle von Komponenten beinhaltet, die seine sprachlich-sozialen Kompetenzen massgeblich beeinflussen können. Die Familie ist also prägend für das Kind und hat vielzählige Funktionen in verschiedenen Bereichen inne. Diese Funktionen stehen in Wechselbeziehung zueinander und beeinflussen die kognitive, sprachliche und soziale Identität eines Kindes.

2.1 Vermittlung von sprachlich-kulturellen Konstrukten

Sprachlich-kulturelle Einstellungen und Überzeugungen liegen Erfahrungen zugrunde, die man in der frühen Kindheit durch den Kontakt mit seiner Umgebung zu sammeln beginnt und in einem langen Prozess bis ins Erwachsenenalter als Konstrukt festigt. Das mündliche Sprachverhalten eines Kindes wird durch dasjenige seiner Eltern massgeblich geprägt. Hierbei handelt es sich um ein Konstrukt, das sich die Mitglieder einer bestimmten Sprachgruppe in einem langen Prozess zu eigen gemacht haben und für allgemeingültig halten. Je nach sprachlich-kulturellem Hintergrund können solche Konstrukte variieren. McGillicuddy-De Lisi und Subramanian (1996) heben hierbei (a) die Entwicklungsdauer, (b) die Entwicklungsart und

(c) die sprachlich-kulturellen Gewohnheiten hervor und gehen davon aus, dass die Eltern diese drei Aspekte ihren Kindern vermitteln. Dieses Konstrukt ist in sich dynamisch und abhängig von sprachlichen, sozialen und ökologischen Faktoren innerhalb einer Kultur. Letztgenannte Faktoren tragen dazu bei, dass die sprachlich-kulturellen Praktiken und Überzeugungen einer bestimmten Gruppe an äussere Faktoren wie etwa wirtschaftliche und bildungsbezogene Veränderungen angepasst werden. Dieser Wechsel stellt für das Kind und seine Eltern eine Herausforderung dar. Eltern betrachten die Wissensaneignung ihres Kindes je nach sprachlich-kulturellem Hintergrund als rezipienten Wissenserwerb (recipient knowledge) oder als aktiven Wissenserwerb (active knowledge). Demnach gehören traditionell orientierte Eltern zur ersten Gruppe, während moderne Familien die Wissensaneignung ihres Kindes als aktiven Prozess bezeichnen (vgl. McGillicuddy-De Lisi & Subramanian, 1996, 143ff.).

Je nach Sprachherkunft, sozialem Status oder Bildungsstand einzelner Individuen und Familien gestalten sich die Mündlichkeitspraktiken äusserst heterogen. Darin inbegriffen sind sprachlich homogene Muster mit geringem Kommunikationsrepertoire und varietätsreiche und elaborierte Mündlichkeitsmuster, die sich täglich in einer und/oder mehreren Sprachen manifestieren. Bei den Migrantenfamilien kommt hinzu, dass deren Mündlichkeit im hiesigen Dialekt von aussen u. a. als akzentgefärbt markiert und immer noch als Ausdruck mangelnder Sprachkompetenz (Semilingualismus) wahrgenommen wird (vgl. Suter Tufekovic, 2008, 89). Dieses Phänomen, das linguistisch gesehen eher eine zusätzliche mündliche Fähigkeit als ein Sprachdefizit darstellt, macht sich insbesondere in der Sprechweise mancher Jugendlicher mit Migrationshintergrund bemerkbar, wenn sie innerhalb eines Satzes Wörter aus mehreren Sprachen verwenden (mehr zum Codewechsel vgl. Suter Tufekovic, 2008, 252ff.; Schader, 2006, 265ff.; Selimi, 2013, 226ff.).

Rohdaten einer laufenden qualitativen Studie (Selimi, in Vorbereitung) mit rund zwanzig mazedonischen Familien, die seit über zehn Jahren in der deutschsprachigen Schweiz leben, stützen die oben aufgeführten Studien und weisen auf einen wechselseitigen Einfluss zwischen den Eltern und ihren Kindern in mündlichen Alltagssituationen hin. Beinahe alle Eltern geben an, innerhalb der Familie vorwiegend die mündliche Varietät ihrer Herkunftssprache zu gebrauchen. Zeitgleich bestätigen sie und ihre befragten Kinder im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren, dass parallel zum Alter der Kinder auch die Vermischung der Erstsprache mit der lokalen Sprache (Deutsch) in der Familie zunehme. Die mündliche Varietät des mazedonischen helfe Kindern in Schulfragen nicht, was zur Folge habe, dass sie trotz teilweise geringer mündlicher Kompetenzen mit ihren Kindern Deutsch sprechen

würden. Aus den Rohdaten geht zudem hervor, dass die Geschwister zu Hause mehrheitlich in Schweizerdeutsch kommunizierten. Ähnlich äusserten sich Eltern anderer Sprachgruppen aus dem südosteuropäischen Raum zur Sprachsituation ihrer Kinder innerhalb der Familie (vgl. Selimi, 2013, 150ff.).

Alle Eltern finden es wichtig, dass ihre Kinder über mündliche mazedonische Kompetenzen verfügen sollten, damit sie mit den Verwandten in der Heimat kommunizieren könnten. Darüber hinaus geben einzelne Eltern an, dass ihre Kinder Mazedonisch sprechen sollten, falls sie später in Mazedonien arbeiteten. Alle befragten Eltern berichten in diesem Zusammenhang, dass ihre Kinder die lokale Sprache (Deutsch) gut beherrschen sollten, damit sie in der Schule und später im Beruf erfolgreich seien. Dies bedeute aber nicht, dass ihre Kinder die sprachlich-kulturellen Werte des Herkunftslandes, die teilweise verschieden von den hiesigen seien, ganz vergessen sollten. Hinsichtlich der sprachlich-kulturellen Werteorientierungen und der innerfamiliären Mündlichkeitspraktiken entsprechen die exemplarisch hervorgerufenen Aussagen der befragten mazedonischen Familien den Befunden von Silbereisen und Schmitt-Rodermund, wonach ein grosser Teil der eingewanderten Familien gewisse funktionale Alltagseinstellungen im Aufnahmeland angleichen, grundlegende sprachlich-kulturelle Vorstellungen jedoch beibehalten möchten (vgl. Silbereisen & Schmitt-Rodermund, 1995, 263ff.). Die Studie von Oerter und Oerter (1995) zeigt, dass sich die sprachlich-kulturellen Konstrukte nicht nur zwischen westlichen und östlichen innerfamiliären Lebensformen (individualistisch-unabhängig in westlichen Familien vs. kollektivistisch-interdependent in östlichen Familien) unterscheiden, sondern auch innerhalb von Familien aus derselben Kultur. Beispiel: Im indonesischen Java ist die sprachliche Selbstverwirklichung eines Kindes oder Jugendlichen ohne Familie *und* ohne Gemeinschaft (darin inbegriffen sind Wohnviertel, Dorf und Staat) undenkbar, während in Korea die Familie den zentralen Ort für die sprachliche Entfaltung darstellt (vgl. Oerter & Oerter, 1995, 171). Diesem Befund zufolge müsste der Unterschied zwischen Familien, die in Java und in Korea leben, grösser sein als der Unterschied zwischen koreanischen und deutschsprechenden Familien, in denen ein Kind in der autonomen Entwicklung seiner mündlichen Kompetenzen unterstützt wird. Ungeachtet der verschiedenen gesellschaftlichen Modelle stellt die Familie eine wichtige Quelle für die sprachlich-soziale Entwicklung und emotionale Sicherheit eines Kindes dar (vgl. Ringler, 2004, 139). Bezogen auf die verbale Kommunikation berichtet Becker – eine Studie von Bermann und Slobin (1994) zitierend –, dass Erzählleistungen von neunjährigen Kindern mit verschiedenen Sprachen (Englisch, Deutsch, Hebräisch, Spanisch und Türkisch) und kulturellen Hintergründen sehr ähnlich sind (vgl. Becker, 2011, 48).

Die zahlreichen Facetten der Mündlichkeit in Familien sind vielfältig und dynamisch. Diese Vielfalt kann nur unter der Prämisse einer differenzierten Betrachtungsweise erfolgen und erfordert ein bewusstes Nachdenken über die individuell, familiär und kulturell ausgeprägte Mündlichkeit und den Umgang damit (vgl. Günther, 2012, 23). Prägend für die sprachlichen Fertigkeiten im Allgemeinen und die mündlichen im Speziellen sind die sprachlichen Register, die im nachfolgenden Abschnitt erörtert werden.

2.2 Sprachliche Register

In Anlehnung an die antike Rhetorik unterscheidet Maas (2010) drei Typen der sprachlichen Grundregister: (a) intim familiäre, (b) informelle und (c) formelle. Die Domänen dieser Register öffnen dem Kind unterschiedlich weite soziale Horizonte und markieren auch Phasen der Sprachbiografie:

- Das intim familiäre Register (a) meint, dass jedes Kind in ein bestimmtes mündliches Sprachumfeld hineingeboren wird und dabei die Sprache der Bezugspersonen seiner unmittelbaren Umgebung lernt.
- Dieses Verhältnis beim Lernen der Sprache seiner Umgebung wandelt sich im Laufe der Sozialisation in ein informell-öffentliches Register (b) um, indem die erworbene Sprache eingesetzt wird, um beispielsweise Beziehungen zu gleichaltrigen Freunden und später Arbeitskollegen aufzubauen.
- Im formellen Register (c) geht es hauptsächlich darum, «situationsgebundene Äusserungen zu ermöglichen. Hier greift die oben schon eingeführte Rede-weise in der üblichen Kommunikationsbegrifflichkeit: Im förmlichen Register ist der Adressat ein generalisierter Anderer – keine spezifische Person» (Maas, 2010, 38).

Die Register sind obigen Ausführungen zufolge sozial verortet und beinhalten implizit «Normen», die gesellschaftlich verankert sind und adressatenbezogen verwendet werden (vgl. ebd).

Jedes Kind wird zunächst in die mündliche Familiensprache hineinsozialisiert. Dabei handelt es sich um die oft als natürlich bezeichnete gesprochene Sprache, die durch die soziale Praxis seiner Umgebung bestimmt und praktiziert wird.

Mündliche Erfahrungen, die in der frühen Kindheit im vertrauten Kommunikationsumfeld innerhalb der Familie gesammelt werden, weichen von der Sprachnorm ab und sind durch dialektale und umgangssprachliche Merkmale gekenn-

zeichnet. Dabei handelt es sich um komplexe Sprachmerkmale, die durch neue sprachlich-soziale Kontakte stets erweitert werden. Kontakte in einer Spielgruppe, im Kindergarten oder in der Schule sowie informelle Gespräche der Eltern ausserhalb der Familie tragen zum Ausbau der kommunikativen Kompetenzen eines Kindes bei. Diese Merkmale fasst Müller zusammen: «Informelle Alltagsgespräche der Eltern oder Gespräche im Kindergarten mit nicht-vertrauten Kommunikationspartnern weisen sprachliche Formen auf, die von jenen der Familiensprache in unterschiedlicher Weise differieren (z. B. auf der Ebene der Grammatik, des Wortschatzes oder des Satzbaus etc.)» (Müller, 2012, 15).

Ebenso früh erwirbt das Kind neben informellen auch formelle Sprachformen (Sprachregister), die es in Abhängigkeit diverser Ausprägungen (Genres) verwendet. Die zunächst mündlich gebrauchten sprachlich formalen Register (z. B. wenn die Eltern ihnen Geschichten erzählen oder vorlesen, bei Sprachspielen usw.) erweitert es fortwährend durch den zunehmenden Kontakt mit verschiedenen Medien während der Schulzeit.

Parallel zur mündlichen Sprache erweitert das Kind automatisch auch seine sozialen Kompetenzen. Erworbene kommunikative Strukturen sind nach Maas sozial motiviert und sprachübergreifend, «soweit in kommunikativen Strukturen vorschulisch Ressourcen genutzt werden» (Maas, 2010, 37). Kinder, die bereits im Vorschulalter von narrativen Gelegenheiten profitieren, können ihr erworbenes «proto-literates» Wissen leichter zu differenzierten Sprachkompetenzen ausbauen und diese in formellen wie informellen Gesprächen angemessen verwenden (vgl. Müller, 2012, 15f.).

Im folgenden Abschnitt werden anhand von drei empirisch gestützten Familienprofilen exemplarisch einige Merkmale der mündlichen Sprachsituation sowie familiäre Faktoren skizziert, welche die gesamte Sprachentwicklung eines Kindes beeinflussen können (mehr dazu vgl. Selimi, 2013).

2.3 Familienprofile und deren Charakteristika im Hinblick auf die Sprachkompetenz

Die vorliegenden Familienprofile wurden im Rahmen einer qualitativen Studie mit 27 mehrheitlich aus Südosteuropa stammenden Familien und ihren 29 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren erarbeitet (vgl. Selimi, 2013, 187ff.). Die an der Studie beteiligten Familien und ihre Kinder leben in einem sprachlich und kulturell hete-

rogenen Quartier einer mittelgrossen Gemeinde im Kanton Zürich. Beleuchtet wurden familiäre und ausserfamiliäre Praktiken und Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung der Kinder. Hierbei interessierten der innerfamiliäre Umgang mit den Sprachen (Herkunftssprache der Eltern und Deutsch als lokale Sprache) und der Einfluss beider Sprachen (Codewechsel, Sprachdominanz, Art und Umfang der Sprachaktivitäten usw.) auf die verbale Alltagskommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern. Untersucht wurden zudem der Einfluss ausserfamiliärer Einrichtungen (Spielgruppe und Kindergarten) auf die Sprachkompetenz der Kinder sowie der Übergang zwischen Familie und Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus sollten aus dem Datenmaterial mögliche Familienprofile abgeleitet werden.

Die Daten wurden mithilfe verschiedener Instrumente gewonnen: Leitfaden für halbstrukturierte Interviews und standardisierte Fragebogen für Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen. Je einmal im Herbst 2011 und im Frühsommer 2012 wurde mithilfe standardisierter Instrumente die Erst- und Zweitsprachkompetenz von 22 Kindern eingeschätzt. Es waren jene Kinder, zu deren beiden Sprachen der Autor direkten Zugang hat (für einen Überblick über das Forschungsdesign vgl. Selimi, 2013, 75). Die Interviews mit den Eltern bildeten die Hauptquelle der Datengewinnung. Das Datenmaterial – mithilfe der standardisierten Verfahren erhoben – wurde auszugsweise ins qualitative Datenmaterial eingebettet. Als Orientierungsrahmen für die Datenauswertung dienten die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring sowie das *Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung* nach Kelle und Kluge (vgl. ebd., 104, 188).

Die Daten dienen zum einen einer differenzierten Analyse der Wahrnehmung und Interpretation der Sprachkompetenz der Kinder durch die Eltern. Zum anderen konnten aus dem Datenmaterial tatsächlich drei empirisch gesicherte Familienprofile abgeleitet werden. Diese sollen mit Bezug auf die Merkmale der mündlichen Sprachsituation dieser Familien und deren Kinder nachstehend kurz beschrieben werden (ausführlicher dazu vgl. Selimi, 2013, 187–220):

Dem **Profil A** (als traditionell-direktiv bezeichnet) wurden sieben heimatzenrierte Familien zugeordnet, die sich dem Hier und Jetzt nicht öffnen und isoliert leben. Die mündlichen Austauschprozesse in den Familien dieses Profils sind minimal, von tiefer Qualität und meist vom Vater dominiert. Ein weiteres Merkmal ist die neutrale bis negative Einstellung der Mutter gegenüber der hiesigen Sprache und Kultur. Diese Familien unternehmen mit ihrem Kind wenig bis keine gemeinsamen Aktivitäten, die förderlich für mündliche Kompetenzerweiterung sein können. Sie unterscheiden sich von den Familien der Profile B (traditionell-moderativ) und C (traditionell-mediativ) dadurch, dass sie selber über geringe mündliche Kompe-

tenzen verfügen und in der Familiensprache in rudimentärem Vokabular kommunizieren. Entsprechend ist die mündliche Kompetenz ihrer Kinder in der Erst- und Zweitsprache unterdurchschnittlich entwickelt.

Die Eltern sind besorgt, dass ihre Kinder die Erstsprache nicht richtig lernen und später gar nicht mehr verwenden könnten. Um einem möglichen Verlust der Erstsprache entgegenzuwirken, werden die Kinder dazu angehalten, zu Hause nur in der Erstsprache zu kommunizieren, wie es folgende Aussage eines Vaters dieses Profils illustriert: «Hier zu Hause bin ich strikt dafür, dass Albanisch gesprochen wird.» Der gleiche Vater berichtete gleichzeitig von der geringen bis fehlenden Zeit, mit den Kindern in der Erstsprache zu sprechen und meinte dazu: «Wenn sie nach Hause kommen, läuft nicht viel auf Albanisch. Abends frage ich sie zwar etwas, dann gehen sie aber schlafen, am nächsten Tag sind sie dann den ganzen Tag in der Schule.» Die Eltern des Profils A beurteilten die mündlichen Kompetenzen ihrer Kinder in der Erst- und Zweitsprache zu positiv und unkritisch.

Charakteristisch für die Familien des **Profils B** (traditionell-moderativ) ist deren Unsicherheit darüber, wie sie den Übergang von der kollektiv organisierten Gesellschaft ihres Herkunftslandes in die neue Individualgesellschaft bewerkstelligen können. Auch bei den zwölf Familien dieses Profils finden wenige mündliche Aktivitäten von guter Qualität statt. Die Eltern dieses Profils sind der eigenen Sprache und der hiesigen gegenüber positiv eingestellt. Sie versuchen, den Empfehlungen externer Fachleute zu folgen und mit ihren Kindern in der Erstsprache zu sprechen. Ihnen gelingt es aber im Alltag nicht, die Herkunftssprache und die lokale Sprache (Deutsch) auseinanderzuhalten. In mündlichen Gesprächen greifen sie oft auf deutsche Wörter zurück, statt lange nach passenden Wörtern in der Erstsprache zu suchen. Eine Mutter erzählte von den Erfahrungen, die sie in Alltagsgesprächen mit ihren eigenen Kindern macht. Sie stelle fest, dass immer wieder Missverständnisse entstünden, wenn sie und ihr Mann mit den Kindern über ein Thema sprächen. Ihre Kinder würden die Floskeln und Redewendungen, die sie in der Erstsprache natürlich gebrauchten, oft nicht verstehen. Auch die Begrüßungsformen seien zunehmend verschieden. Dies habe zur Folge, dass zu Hause zunehmend Deutsch gesprochen werde, um sprachliche Missverständnisse zu vermeiden. Dieses Beispiel lässt vermuten, dass Kommunikationsstil und Kontextbezug von Kindern, die hier aufwachsen, im mündlichen und nichtsprachlichen Bereich (Mimik, Gestik, Zeichen, Symbole, Intonation usw.) teilweise nicht kompatibel mit denjenigen der Eltern sind (vgl. Silbereisen & Schmitt-Rodermund, 1995, 269). Wenn auch nicht repräsentativ, ist obige Aussage doch interessant, weil die Mündlichkeit nicht nur zwischen zwei Kulturen anders dargestellt wird, sondern auch zwischen Eltern und Kindern innerhalb der eigenen Familie.

Die Kinder aus Familien des Profils B verfügen über eine durchschnittliche Sprachentwicklung in beiden Sprachen (eingeschätzt wurden die phonologische Bewusstheit, der Wortschatz, die Grammatik und die pragmatisch-diskursive Kompetenz in der Erst- und Zweitsprache, näheres dazu vgl. Selimi, 2013, 94), haben aber oft noch Mühe, ein Ereignis oder eine Geschichte dem Alter entsprechend kompetent zu schildern. Wenn man davon ausgeht, dass Kinder bis zum sechsten Lebensjahr beim Erzählen auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen sind (vgl. Müller, 2012, 22), rechtfertigt sich die geringe Erzählkompetenz dieser zwischen vier und sechs Jahre alten Kinder. Die beobachteten Interaktionen zwischen Eltern und Kindern dieses Profils in natürlichen Gesprächssituationen zeigten jedoch, dass sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder Mühe hatten, sich frei auszudrücken und sich dabei der Erst- und der Zweitsprache (Deutsch) bedienten, d. h. sie mischten beide Sprachen.

Beobachtungen und Datenergebnissen zufolge fördern die Eltern der Profile A und B kaum die mündlichen Kompetenzen ihrer Kinder, obschon sie aus Sprachgruppen stammen, die über eine lange und vielseitige Erzähltradition verfügen (mehr dazu vgl. Kapitel 1). Trotz der Fülle von traditionellen mündlichen Geschichten, Versen und Liedern sind die Eltern wenig vertraut mit dieser wertvollen Ressource ihrer ursprünglichen Kultur. Diese Eltern sind in doppelter Hinsicht herausgefordert: Zum einen müssen sie sich in der hiesigen (schrift-) sprach- und informationsorientierten Gesellschaft zurechtfinden. Zum anderen werden sie mit der schulischen Situation ihrer Kinder konfrontiert und sind oft hilflos, wenn sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen sollten. Eine betroffene Mutter erzählte bei einem Gespräch, dass diese Herausforderung zunehmend zu einer familiären Belastung geworden sei, je länger die beiden Töchter in der Schule waren. Als die Mädchen klein gewesen seien, habe sie ihnen viele Geschichten mündlich erzählt, so wie sie diese durch ihre Mutter gelernt habe. Selber habe sie bereits als Kind gelernt, die Geschichten im Langzeitgedächtnis zu speichern, weil die mündliche Erzählung in ihrer Herkunftskultur eine lange Tradition habe und nach wie vor einen hohen Stellenwert genieße. Sie stelle zwar fest, dass ihre Töchter über einen guten Wortschatz in der dialektal dominierten Erstsprache verfügten, dass dies alleine aber für die Schule nicht genüge (mehr dazu vgl. Selimi, 2013, 172f., 224f.).

Im Gegensatz zu den ersten beiden Profilen A und B sind die drei Familien des **Profils C** (traditionell-mediativ) sprach- und bildungsbewusst. Innerfamiliäre Austauschprozesse finden regelmässig statt und sind vielseitig. Mit den Kindern unternehmen sie vielfältige Aktivitäten (z. B. Geschichten in der Erst- und Zweitsprache erzählen, Sprach-, Rollen- oder Gesellschaftsspiele spielen, Kindertheater besuchen,

in den Zoo gehen) und verwenden mit ihnen eine gepflegte variierende Sprache. Zudem begleiten sie die Kinder in ihrem Sprach- und Lernprozess. Ihre Kinder verfügen über gute mündliche Kompetenzen in der Erstsprache und in Deutsch als Zweitsprache. Ein Vater beschrieb den Umgang seiner drei Kinder mit der Erst- und Zweitsprache wie folgt: «Sie bewältigen das sehr gut. Ich bin überrascht, dass die Kinder die albanische Sprache gut und klar sprechen, aber auch in der Schule haben sie keine Nachteile, dass sie zweisprachig sind. Sie haben mit den besten Schülern mithalten können.» Beim Besprechen eines Bilderbuches sind die zwischen vier und sechs Jahre alten Kinder durchaus in der Lage, die Vorleseinteraktion mündlich in der Erstsprache zu kommentieren.

Die Datenanalyse weist zudem auf einen Zusammenhang zwischen dem Schulbesuch der Eltern in der Schweiz, dem Sprach- und Bildungsbewusstsein der Eltern und der mündlichen Kompetenz der Kinder hin. Die Kinder aus sprach- und bildungsbewussten Familien (darin inbegriffen sind Eltern, die ihre Schule in der Schweiz besucht haben, und solche, die als Erwachsene zugewandert sind) erzielten bessere Resultate bei den Sprachtests in der Erst- und Zweitsprache.

Die Ergebnisse aus der Analyse aller Fälle weisen klar darauf hin, dass die Kinder aus Familien mit qualitativ gutem Sprachumgang und reichhaltigen Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern, die dazu noch die Spielgruppe besuchen (Profil C), über solide mündliche Kompetenzen in der Erst- wie in der Zweitsprache verfügen (vgl. auch analoge Ergebnisse in Tietze et al., 2005, 86ff.). Hingegen verfügen die Kinder aus sprachlich wenig bewussten Familien mit niedrigen Sprachkompetenzen, in denen die Eltern wenige bis keine speziellen Sprachaktivitäten mit ihren Kindern unternehmen (Profil A, zum Teil auch Profil B), nur über geringe bis mittlere Sprachkompetenzen in beiden Sprachen (mehr dazu vgl. Selimi, 2013, 195ff.).

Aus dem bislang Geschilderten drängt sich die Frage auf, wie Fachpersonen in ausserfamiliären Institutionen das Unterrichtsgeschehen im Alltag besser planen können, und wie sie durch eine vertrauensbildende Zusammenarbeit mit den Eltern nützliche Informationen über die sprachlich-kulturellen Einstellungen ihrer Lernenden erhalten. Dieser Thematik widmet sich das nächste Kapitel.

3. Verstärkung der Zusammenarbeit mit den Eltern

Der schulische Erfolg oder Misserfolg eines Kindes hängt wesentlich davon ab, wie gut seine Eltern und umliegende Institutionen ihre Pflichten und Rollen wahrnehmen und seine Förderung koordinieren. Die Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz bzw. der erste Ort, an dem ein Kind elementare Bildung erfährt und der ihm emotionale Sicherheit gewährt. Manche Familien sind begreiflicherweise dennoch auf die Unterstützung von externen Bildungseinrichtungen angewiesen, wenn es um sprachliche Förderung und um Orientierung im schwierigen Kontext der Migration geht. Im besten Falle tragen Eltern und Bildungsstätten (z. B. Vorschul- und Schuleinrichtungen) zum Aufbau mündlicher Kompetenzen und eines nachhaltigen Wertesystems und Orientierungsrahmens bei, der die Kinder integriert und es ihnen ermöglicht, sich zu entfalten. Ausserfamiliäre Einrichtungen können die Eltern dabei unterstützen, diese Ziele zu erreichen, die Eltern bleiben jedoch zentral. Ungeachtet der Bildungsnähe oder -ferne ist es wichtig, dass Letztere ihre Kinder graduell begleiten, sie im Einwicklungsprozess unterstützen und ihnen vertrauen. Gerade für sogenannt bildungsferne Eltern (in unserer Untersuchung Familienprofil A, z.T. auch B) ist es ausschlaggebend, sich nicht aus Sprachgründen in die Selbstisolation zu begeben, sondern sich für die Lernbelange seiner Kinder zu interessieren und diese auch konkret zu unterstützen.

3.1 Merkmale einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule

Kindern soll bewusst der Zugang zu Sprache, Bildung und zum kulturellen Leben der ursprünglichen Heimat ihrer Eltern wie auch der neuen Heimat ermöglicht werden. Dies wird beispielsweise dadurch möglich, dass die Eltern zusammen mit ihren Kindern kulturelle Veranstaltungen heimatlicher Vereine oder Konsulate in der Diaspora besuchen, in einem Chor mitmachen oder die Kinder ab Kindergartenalter zum muttersprachlichen Unterricht schicken. Parallel dazu empfiehlt sich, mit den Kindern Malateliers, Werkstätten oder Feste im Wohnort oder in umliegenden Ortschaften der neuen Heimat zu besuchen. Ebenso wichtig ist es, das Kind in einem Ortsverein (Fussball, Basketball, Handball, Unihockey, Rudern, Pfadfinderverband usw.) anzu-

melden. Es handelt sich dabei um Aktivitäten, die von den Eltern, von Kleinkinderziehenden bzw. Hortbetreuenden, Lehrkräften oder der lokalen Gemeinschaft initiiert und durchgeführt werden. Freizeitaktivitäten dieser Art sind immer auch individuelle sprachliche und soziale Unterstützungsformen, von denen die Kinder profitieren und bei denen sie viel über verschiedene Sprachen, Kulturen, Glaubensüberzeugungen usw. erfahren, was wiederum ihren Wissenshorizont erweitert.

Zu den Merkmalen einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen gehört sodann, dass sich die Kommunikation nicht nur auf beiläufige und oberflächliche Informationen zur Situation eines jeweiligen Kindes beschränkt, sondern partnerschaftlich und transparent aufgebaut ist. Eine solche Zusammenarbeit reduziert sich auch nicht auf das Aushändigen von Informationsblättern an die Eltern, da solche von Eltern mit geringen oder fehlenden Sprachkenntnissen unter Umständen gar nicht gelesen werden. Vielmehr sollen ihnen anlässlich direkter Kontakte Beispiele und Formen gezeigt werden, die mit den Kindern zu Hause durchgeführt werden können.

Es lohnt sich zudem, über Gewohntes zu reflektieren, eigene pädagogische Erfahrungen und Überzeugungen zu hinterfragen und zu revidieren. Anstatt wie gewohnt auf einer projizierten Folie zu zeigen, welchen Lernstoff man für das Schuljahr definiert hat, könnten beispielsweise die Eltern nach ergänzenden Ideen gefragt werden, die den Lernpräferenzen ihrer Kinder entsprechen, und danach, welchen Beitrag sie als Eltern dabei eventuell leisten könnten. Solche unkonventionellen pädagogischen Schritte stehen weder mit dem Lehrplan noch mit den eigenen pädagogisch-didaktisch Gewohnheiten in Widerspruch, sondern sind nützlich für alle. Eine aktive Beteiligung der Eltern an pädagogischen Prozessen stellt jedenfalls fraglos immer eine nützliche Ressource dar. Es obliegt den pädagogischen Fachleuten, solche Ressourcen zu nutzen und die Eltern aktiv in die Planung einzubinden. Mit pädagogischer Überlegung, geschicktem Können und etwas Geduld während der Anfangsphase kann eine vertrauensbildende Zusammenarbeit mit den Eltern entstehen, die offen, von beiden Seiten her vorurteilsfrei, wertschätzend und lebendig ist.

3.2 Erreichbarkeit der Eltern

Die Eltern sollten grundsätzlich so viel Verantwortung wie nur möglich übernehmen. Viele Eltern reagieren zunächst verständlicherweise ablehnend, wenn fremde Fachleute (z. B. Lehrer/-innen, Sozialpädagogen/-pädagoginnen) versuchen, in ihre Familie einzudringen und die praktizierten erzieherischen Modelle der betroffenen

Familie direkt infrage stellen. Um die Anliegen einer solchen Familie besser zu verstehen, sollten sich die Fachleute dem Empfinden und Erleben der Familie öffnen, sich auf die ureigenste Geschichte einlassen, die ihre Denkweise und ihre Kommunikationsmuster geprägt hat. Ferner sollten sie bereit sein, die zu sein, die (auch) lernen wollen und nicht die, die (alles) wissen. Nicht zuletzt sollten sie sich von der Familie, der sie gegenübersitzen, leiten lassen, sich auf ihr vertrautes Territorium begeben. Erst wenn ein Grundvertrauen entstanden ist und die Eltern in ihrer Rolle bestärkt worden sind, können neue Anregungen eingebracht werden. Auch in Bezug auf die mitgebrachte Erziehung sollte zuerst versucht werden, die ursprüngliche Logik eines Verhaltensmusters zu verstehen, um anschliessend gemeinsam eine Lösung zum Wohl des Kindes im Migrationsland zu überprüfen. Die Bereitschaft der Fachpersonen, die Eltern zu verstehen, hilft diesen viel mehr als irgendwelche guten Ratschläge. In Situationen, in denen aus sprachlich-kulturellen Gründen der Zugang zu einer Familie erschwert wird, können spezialisierte Fachpersonen (auch interkulturelle Vermittlungspersonen genannt) dabei helfen, Kontakt mit Müttern und Vätern aus anderen Sprachgruppen aufzunehmen und sie motivieren, sich nicht mehr ohnmächtig zu fühlen, sondern sich dem Hier und Jetzt zu öffnen.

4. Literatur

- Becker, Tabea: Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011.
- Becker-Mrotzek, Michael: *Mündliche Kommunikationskompetenz*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012, S. 66–83.
- Bründel, Heidrun und Hurrelmann, Klaus: *Akkulturation und Minoritäten. Die psychosoziale Situation ausländischer Jugendlicher in Deutschland unter dem Gesichtspunkt des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas*. In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 1995, S. 293–313.
- Günther, Herbert: *Sprechen und Zuhören. Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.
- Koch, Peter und Österreicher Wulf: *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.
- Lin-Huber, Margrith A.: *Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich*. Bern u. a.: Verlag Hans Huber, 1998.
- Maas, Utz: *Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache*. In: Maas, Utz (Hrsg.): *Orat und literat*. Graz: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz, 2010, S. 21–150.
- McGillicuddy-De Lisi, Ann und Subramanian, Subha: *How do children develop knowledge? Beliefs of Tanzanian and American mothers*. In: Harkness, Sara und Super, Charles M. (Eds.): *Parents' Cultural Belief Systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York/London: The Guilford Press, 1996, pp. 143–168.
- Müller, Claudia: *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprach-sozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.
- Oerter, Rolf und Oerter Rosmarie: *Zur Konzeption der autonomen Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Ergebnisse von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Menschenbild junger Erwachsener*. In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 1995, S. 153–173.
- Ringler, Maria: *Unsere Kinder sollen es einmal besser haben. Was Migrantenfamilien zur Unterstützung ihrer Kinder leisten – Erfahrungen aus dem Projekt*. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. (Hrsg.): *Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt a. M.: Apsel Verlag, 2004, S. 138–141.
- Schader, Basil: *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, Sprach- und schulbezogene Hintergründe*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2006.
- Selimi, Naxhi: *Sprachliche, soziokulturelle und sozialpsychologische Faktoren im Sprachlernen – Eine Untersuchung bei Kindern mazedonischer Erstsprache in der Schweiz (Arbeitstitel; in Vorbereitung)*.
- Selimi, Naxhi: *Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe, Befunde, Familienprofile*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
- Silbereisen, Reiner K. und Schmitt-Rodermund, Eva: *Akkulturation von Entwicklungsorientierungen jugendlicher Aussiedler. Bedeutung von Familie und Peers*. In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): *Kind-*

- heit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim/München: Juventa Verlag, 1995, S. 263–291.
- Skubusch, Sabine: Kurdische Migration und deutsche (Bildungs-)Politik. Münster: UNTRAST-Verlag, 2002.
- Suter Tufekovic, Carol: Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie. Bern u. a.: Peter Lang, 2008.
- Tietze, Wolfgang; Rossbach, Hans-Günther und Grenner, Katja: Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2005.
- Toman, Hans: Facetten der ausserschulischen und schulischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.
- Thon, Caroline: Sekundäre Oralität – Verändert das Internet das Bewusstsein unserer Gesellschaft? München: GRIN Verlag, 2001.
- Weber, George: *Top Languages: The World's 10 most influential Languages*. In: AATF National Bulletin. 24(3), 1999, S. 22–28.

Ein typischer Schultag voller Mündlichkeit

Monika Wohlgemuth, Lehrerin einer 3./4. Primarklasse

Ich betrete das Schulhaus und begrüße meine Kolleginnen im Lehrerzimmer.

Ich werde nach meinem Befinden gefragt, erzähle vom Kinofilm, den ich am Vorabend gesehen habe, und höre zu, was die Kollegin gestern Nachmittag erlebt hat.

Eine Kollegin teilt mir mit, dass ich die Logopädin zurückrufen soll und eine andere fragt mich, ob ich die Traktandenliste der nächsten Lehrerkonferenz schon gesehen habe und welche Haltung ich zum Traktandum «Deutschlehrmittel» vertreten werde.

Ich schlage vor, dass wir über Mittag darüber reden, weil ich noch Material für den Schulmorgen bereitlegen muss.

Die Schülerinnen und Schüler erscheinen. Wir begrüßen uns. Ich achte darauf, dass sie mich in der Höflichkeitsform ansprechen und korrigiere, wenn nötig.

Es bildet sich ein kleines Grüppchen um mich. Ein Kind erklärt mir, weshalb es die Hausaufgaben nicht gemacht hat. Ein Kind erzählt mir, was es gestern Nachmittag erlebt hat. Ein anderes Kind fragt mich, ob es einen Husky in die Schule mitbringen darf, wenn es im Fach Natur-Mensch-Mitwelt den Vortrag über diesen Hund hält ...

Ich höre zu, gebe Antwort, mache mir eine Notiz, verweise ein Kind auf die nächste Pause, um die Frage zu besprechen, weise Kinder an zu warten, wenn sie auf mich einreden, während ich einem anderen Kind zuhöre ...

Stundenanfang

Ich stehe vor der Klasse und warte, bis alle bereit sind. Manchmal beginne ich den Unterricht mit einem Lied oder gebe ein Glockenzeichen.

Wenn ich die Aufmerksamkeit aller Kinder habe, gebe ich Mitteilungen bekannt, frage nach der Befindlichkeit eines Schülers, der drei Tage krank war ...

1. Lektion: Deutsch

Ich gebe den Schülerinnen und Schülern bekannt, welches Schulmaterial sie bereitlegen sollen. Der Auftrag steht an der Wandtafel:

Arbeitsblatt *Vor dem Lesen Vermutungen zum Text anstellen*.

«Schreibt mit Hilfe des Arbeitsblattes eure Vermutungen zum Pultbuch¹ auf.

Den Austausch in der Gruppe lassen wir heute weg. Wer damit fertig ist, liest im Pultbuch.»

Die Klasse liest den Auftrag, stellt Fragen.

Ich ergänze den Auftrag mündlich.

Während die Schülerinnen und Schüler arbeiten, berate ich und begleite das Lernen: Ich höre mir eine Frage oder Problemschilderung an. Ich finde durch Nachfragen heraus, was das Kind begriffen hat. Ich lasse mir erklären, was schon versucht wurde.

Lektionsschluss

Ich fordere die Lernenden auf, bis zum nächsten Abschnitt zu lesen und anschliessend das Buch zu schliessen.

Wenn alle so weit sind, gebe ich die Hausaufgaben bekannt:

Eine Viertelstunde lesen und vier Sätze zu den Leseerfahrungen ins Deutschheft schreiben.

Ich gebe mündlich Beispiele, was ich, wenn ich frisch mit einem Buch begonnen habe, darüber berichten könnte.

2. Lektion: Mathematik

Nach der Pause richten sich die Schülerinnen und Schüler ein und arbeiten am Wochenplan weiter. Während sie arbeiten, berate ich und begleite das Lernen: Ich höre mir eine Frage oder Problemschilderung an. Ich finde durch Nachfragen heraus, was das Kind begriffen hat. Ich lasse mir erklären, was schon versucht wurde. Ich erkläre eine einfachere Variante der Aufgabe. Ich verhandle mit dem Schüler oder der Schülerin, welche Aufgaben weggelassen werden können und was ich verlange. Ich mache die Lernenden auf Überlegungsfehler aufmerksam. Ich greife disziplinarisch ein, weise zurecht, versetze, ahnde Regelverstöße ...

Nach der grossen Pause

Aufregung im Schulzimmer. Viele Kinder reden durcheinander. Ich fordere sie auf zu schweigen.

1 Jedes Kind hat ein individuell gewähltes Buch aus der Schulbibliothek unter seinem Pult.

Ich organisiere das Gespräch. Ich höre mir verschiedene Blickwinkel und Standpunkte des Konfliktes an. Ich achte darauf, dass Gesprächsregeln eingehalten werden: Nicht ins Wort fallen, ausreden lassen, Ich-Botschaften formulieren. Ich lasse Vorschläge zur Problemlösung formulieren und protokolliere an der Wandtafel. Die Parteien nehmen Stellung zu den Vorschlägen. Eine Lösung wird formuliert und ihre Umsetzung besprochen.

3. und 4. Lektion: Natur-Mensch-Mitwelt

In der letzten Natur-Mensch-Mitwelt-Lektion reisten die Lernenden in ihren Gedanken mit einer Zeitmaschine zurück. Sie hielten fünfmal an und zeichneten auf einem Zeitstrahl auf, wie es auf der Erde zu jenem Zeitpunkt ausgesehen haben könnte.

Heute geht es nun darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Zeichnungen und Überlegungen dazu den anderen mündlich erläutern.

Eine Schülerin erklärt sich bereit, ihren Zeitstrahl der Klasse als Modell vorzustellen. Anschliessend stellen die Lernenden Fragen oder erläutern, wo sie eine andere Meinung haben.

Ich teile die Klasse durch Nummerieren in vier Gruppen ein. Innerhalb der Gruppe gibt es eine weitere Nummerierung, damit die Reihenfolge klar ist.

Nun stellt jedes Kind seinen Zeitstrahl vor. Einige sprechen Standardsprache, andere Dialekt. Nach der Vorstellung können die anderen Kinder aus der Gruppe Fragen stellen oder erklären, wo sie etwas anders sehen.

Nach der Gruppenarbeit finden wir uns vor einem grossen Zeitstrahl an der Wand ein, auf welchem einzelne erdgeschichtliche Epochen nach heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen dargestellt sind. Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Bildern, die mit ihren Vorstellungen übereinstimmen und formulieren ihre Einschätzungen. Anschliessend suchen sie nach Differenzen und benennen diese.

Schulschluss

Die Hausaufgaben werden mündlich von einem Schüler wiederholt, und ich schreibe sie an die Tafel. Die Schülerinnen und Schüler schreiben die Hausaufgaben in ihr Büchlein. Sie räumen ihre Schulsachen weg und verabschieden sich.

Einige Kinder stellen noch Fragen zu den Hausaufgaben oder erzählen mir von ihrem Nachmittagsprogramm.

Autorinnen und Autoren, Herausgeberinnen und Herausgeber

Brigit Eriksson, Prof. Dr., Rektorin der PH Zug und Co-Leiterin Zentrum Mündlichkeit an der PH Zug. Ausbildung zur Lehrerin und Unterrichtstätigkeit an einer Primarschule. Studium der Germanistik, Politologie und Publizistik in Zürich. Seit 1984 in der Deutschschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in verschiedenen Funktionen tätig. Mitarbeit in nationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, u. a. Nationalfondsprojekt «Bilingualer Sachunterricht auf der Oberstufe», EDK-Harmos-Projekt «Bildungsstandards». Mitgründerin der Arbeitsgruppe Mündlichkeit des Symposiums Deutschdidaktik. Arbeitsgebiete in der Deutschdidaktik: Mündlichkeit, sprachliche Standards, Sprachdiagnostik und Sprachförderung.
Pädagogische Hochschule Zug – brigit.eriksson@phzg.ch

Margarete Imhof, Prof. Dr., Studium der Anglistik und Psychologie, Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Promotion an der Universität Bamberg zu «Aufmerksamkeit und Konzentration», Habilitation an der Universität Frankfurt zu «Zuhören – Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung». Editor der Zeitschrift *International Journal of Listening*. Professorin für Psychologie in den Bildungswissenschaften an der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Tätigkeit in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Psychologie des Zuhörens, Zuhören und Instruktion.
Johannes Gutenberg Universität Mainz – imhof@uni-mainz.de

Miriam Leuchter, Prof. Dr., seit 2011 Professur naturwissenschaftliche Früherziehung am Seminar für Didaktik des Sachunterrichts der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Professionelles Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen und Erzieherinnen, videobasierte Unterrichtsforschung, Lernpsychologie, erkenntnistheoretische Bedingungen des Lernens, Bildung von vier- bis achtjährigen Kindern, Diagnose und Förderung naturwissenschaftlicher und technischer Lernprozesse in der frühen Bildung, lern- und entwicklungspsychologisch fundierte Didaktik.
Westfälische Wilhelms-Universität Münster – leuchter@uni-muenster.de

Margrith Lin-Huber, Prof. Dr. phil., Ausbildung zur Primarlehrerin. Studien an den Universitäten Fribourg und Bern (Diplomabschlüsse in Heilpädagogik, Logopädie und Psychologie), Dissertation zum Thema «Kulturspezifischer Spracherwerb». Logopädische, heilpädagogische und psychologische Tätigkeit in verschiedenen Praxisfeldern, Unterrichtstätigkeit am Heilpädagogischen Institut der Universität Fribourg, freiberufliche Lehrtätigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Studierenden sozialer, pädagogischer und therapeutischer Berufe und in der Ausbildung von Kulturmittlerinnen und -mittlern. Zahlreiche Publikationen zur sprachlichen Sozialisation und interkulturellen Verständigung, von 2004 bis 2011 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Thematische Schwerpunkte: «Sprachliche Entwicklungs- und Lernstörungen» sowie «Mehrsprachige Kinder im Unterricht». Im Ruhestand. margrith.lin@lintec.ch

Martin Luginbühl, Prof. Dr. habil., ord. Professor für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Neuchâtel (Schweiz). Studium der Germanistik, Allgemeinen Geschichte sowie Sozial- und Wirtschaftsgeschichte an der Universität Zürich, Promotion im Bereich der Gesprächsanalyse, Habilitation im Bereich der Medien- und Textlinguistik sowie der Neueren Sprachgeschichte. Mitarbeit in medienlinguistischen Forschungsprojekten, von 1996 bis 2011 Deutschlehrer auf Gymnasialstufe. Mitglied des Beirats der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Arbeitsschwerpunkte: Medienlinguistik, Gesprächsanalyse, Textlinguistik, Stilistik, Sprache und Kultur, Deutschdidaktik
Université de Neuchâtel – martin.luginbuehl@unine.ch

Julia Putsche, Dr. phil. M.A., deutsch-französischer Doppelstudiengang in Mainz und Dijon (Romanistik und Geschichte), anschliessend deutsch-französische Promotion (*co-tutelle*) im Bereich der Soziolinguistik und Didaktik des Französischen an der Université de Strasbourg und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (2011). Mehrjährige Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten in Mulhouse, Strasbourg und Frankfurt am Main, seit September 2012 Maître de Conférences an der Université de Strasbourg (département de linguistique appliquée et de didactique des langues). Aktueller Forschungsschwerpunkt: Teacher Cognition von Lehrerinnen und Lehrern in der deutsch-französischen Grenzregion.
Université de Strasbourg – putsche@unistra.fr

Naxhi Selimi, Dr. phil., Studium der Germanistik, Magisterstudium der vergleichenden Sprach- und Literaturwissenschaften, Ausbildung zum Primar- und Gymnasiallehrer, Promotion in Pädagogik. Oberassistent am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg und wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, Pädagogik, Altersdurchmisches Lernen und Frühbereich.
naxhi.selimi@gmx.ch

Peter Sieber, Prof. Dr. phil., Dozent im Fachbereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), Titularprofessor für Germanistische Linguistik am Deutschen Seminar der Universität Zürich. Studium der Erziehungswissenschaften, Sozialpsychologie und Linguistik, Promotion und Habilitation in Germanistischer Linguistik. Arbeiten in der Lehrerbildung und in deutschdidaktischen Forschungsprojekten. Wissenschaftliche Arbeitsschwerpunkte: Sprachförderung, Deutschdidaktik, Schreibforschung, Textlinguistik, Probleme der Deutschschweizer Sprachsituation.
peter.sieber@phzh.ch

Nadine Tuor, lic. phil., Studium der Germanistik, Pädagogischen Psychologie und Englischen Literaturwissenschaft, Lehrdiplom für Maturitätsschulen, laufendes Promotionsprojekt zu Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug. Tätigkeit in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Deutsch, Mündlichkeit, Überzeugungsforschung.
Pädagogische Hochschule Zug – nadine.tuor@phzg.ch

Corinne Wyss, Dr. des., Lehrdiplom für Primar- und Sekundarschule, Studium der Pädagogischen Psychologie, Publizistikwissenschaften und Englischen Linguistik, Promotion zum Thema «Unterricht und Reflexion. Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrenen Lehrpersonen». Dozentin und Studienleiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzerwerb von Lehrpersonen, Professionalisierung im Lehrberuf, Reflexion, videobasierte Unterrichtsforschung.
Pädagogische Hochschule Zürich – corinne.wyss@phzh.ch