

Mehr als nur erklären, fragen und entwickeln

Wie man Lehrersprache »gestalten« kann

KARIN REBER/
WILMA SCHÖNAUER-SCHNEIDER

Immer noch aktuell: Das »Gesetz der zwei Drittel«

Bereits vor 50 Jahren beschäftigte sich die Unterrichtsforschung intensiv mit dem sprachlichen Lehrerverhalten. Besonders nachdenklich stimmt der Befund von *Flanders* (1963) zum »Gesetz der zwei Drittel« (*Flanders* 1963), der in neueren Studien reproduziert wurde (z. B. für den Englischunterricht: *DESI-Konsortium* 2008): Demnach bestreitet der Lehrer in der Regel zwei Drittel der Sprechanteile im Unterricht, die Schüler teilen sich das verbleibende Drittel. Lehrkräfte unterschätzen zudem meist ihre Sprechanteile (*DESI-Konsortium* 2008, S. 351): Während durch Unterrichtsvideographie durchschnittlich 68 Prozent Sprechzeit des Lehrers gemessen wurden, lag die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte erhoben per Lehrerfragebogen bei 51 Prozent.

Lehrer erfolgreicherer Lerngruppen haben tendenziell geringere Sprechanteile, akzeptieren verstärkt Ideen der Schüler und greifen weniger lenkend in die Gesprächsführung ein (*Amidon/Giammatteo* 1967, *DESI-Konsortium* 2008). Dies deckt sich mit den Befunden aktueller Lernforschung, die die Bedeutung der Eigenaktivität und der selbstgesteuerten Wissenskonstruk-

tion für nachhaltige Lernerfolge hervorheben (*Pelech/Pieper* 2010). Nimmt der Lehrer sich zurück, schafft dies Übungsraum zum Sprechen für die Schüler, was eine besondere Bedeutung für kommunikationsorientierte Fächer (Deutsch, Fremdsprachen), aber auch für die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund oder mit Sprachbehinderungen hat. Zusammenfassend kann man sagen, dass ein professioneller Einsatz der Lehrersprache ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts ist (vgl. *Helmke* 2010).

Einen pädagogischen Rahmen etablieren

Grundlage für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung ist im sprachlichen Bereich die Gestaltung eines kommunikativen Milieus (*Reber/Schönaauer-Schneider* 2011). Zur Klassenführungs-kompetenz gehört, verbindliche Regeln der Gesprächsführung zu etablieren. Diese sollten positiv formuliert sein, um das Zielverhalten herauszustellen. Eine Ich-Formulierung schafft besonders in unteren Jahrgangsstufen einen persönlichen Bezug. Die folgenden ersten drei Regeln sind grundlegend – für Klassen mit hohem Sprachförderbedarf empfiehlt sich zusätzlich eine vierte, die zum aktiven Nachfragen anregen soll (Monitoring des Sprachverstehens, *Hachul/Schönaauer-Schneider* 2012).

1. Ich melde mich.
2. Ich höre gut zu.
3. Ich lasse andere aussprechen.
4. Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.

Grundlegende Voraussetzungen schaffen

In einem positiven Gesprächsklima kommt die Lehrersprache als wichtigstes Medium einer Lehrkraft zum Tragen: Sie ist Spiegel der Lehrperson sowie ihrer Ziele. Und im Gegensatz zu anderen Medien ist sie immer verfügbar. Für einen reflektierten Einsatz gilt es, vor Sprechbeginn grundlegende Voraussetzungen sicherzustellen (*Reber/Schönaauer-Schneider* 2011; *Heidemann* 2003):

- *Aufmerksamkeit der Schüler herstellen:* für Ruhe im Raum sorgen, Blickkontakt herstellen, sich den Schülern zuwenden, auf Zuwendung der Schüler warten.
- *Distanz- und Raumverhalten bewusst planen:* Der Lehrer spricht von einem ritualisierten Platz im Klassenzimmer und nutzt Ortswechsel didaktisch (z. B. um in Stillarbeitsphasen Schülern zu helfen, um einen Phasenwechsel zu signalisieren: Positionswechsel von der Klassenzimmermitte zur Seitentafel mit dem Wochenplan). Ständige Platzwechsel bringen Unruhe in die Klasse.

- **Unterstützend Körpersprache einsetzen:** Mimik (z. B. freundlicher Gesichtsausdruck), Gestik der Hände (z. B. erhobener Zeigefinger in einer schwierigen Situation), Körperhaltung (z. B. signalisiert freies, aufrechtes Stehen auf zwei Beinen Sicherheit, Anlehnen am Pult dagegen Unsicherheit) (Heidemann 2011).
 - **Parasprachliche Mittel einsetzen:** langsames, variables Sprechtempo (zu viele Wörter pro Minute erschweren die Verarbeitung und langfristige Speicherung, Preiss/Gayle 2006) mit wechselnder Sprechmelodie, bewusste Akzentuierung wichtiger Wörter, Sätze etc., gekonnter Einsatz von Sprechpausen, um Wichtiges hervorzuheben.
 - **Raumakustische Maßnahmen:** Vermindern von Störlärm und schlechter Raumakustik (z. B. durch Filzgleiter unter den Stühlen, schallschluckende Decken- oder Wandverkleidung, vgl. u. a. Lindauer 2009).
- Um die Wirkung der eigenen Sprachverwendung – und damit der Person – kennenzulernen, eventuell persönliche Eigenarten zu bemerken oder Raumverhalten, Körpersprache beziehungsweise parasprachliche Mittel bewusst zu reflektieren, eignen sich Videoaufzeichnungen sehr gut.

Die Lehrersprache gestalten

Neben den nonverbalen Aspekten gilt das besondere Augenmerk der verbalen Gestaltung der Redebeiträge (Reber/Schönauer-Schneider 2011, Schmitt/Weiß 2004):

- Eine klare, lautreine und nicht zu schnelle, an der Hochsprache orientierte *Sprechweise*;
 - kurze, einfache Sätze auf und nur etwas über dem *Sprachniveau der Kinder*;
 - *bewusste Wiederholung und Akzentuierung* von Wörtern, Satzteilen und Sätzen, die die Schüler aufnehmen sollen;
 - *Reduzieren der Komplexität* von Äußerungen und Arbeitsaufträgen (Vermeiden von Aufforderungsketten wie »Bevor du in die Lesecke gehst, setzt du dich auf deinen Platz und räumst die Stifte in dein Federmäppchen«; besser zunächst einmal nur: »Setze dich an deinen Platz und räume deine Stifte in das Federmäppchen«);
- **bewusster Einsatz von Sprechpausen**, um die eigene Sprache zurückzunehmen und den Schülern Zeit zum Nachdenken sowie zum Sprechen zu geben. Bei größeren Wartezeiten des Lehrers nimmt die Länge der Schülerantworten, die Häufigkeit von Vermutungen, Schlussfolgerungen und Fragestellungen zu (Heidemann 2003);
 - **spezifisches Loben** von Schüleräußerungen anstelle von globalen Aussagen (»gut«): Als spezifische Verstärkung sollte das Lob sofort, konkret und einfach formuliert sein sowie eine Begründung angeben: »Toll, dass du an das Lineal gedacht hast und die Überschrift unterstrichen hast«. Als Variation verstärken auch nonverbale Signale wie zustimmendes Kopfnicken, ein freudiger Gesichtsausdruck oder Lächeln Schüleräußerungen positiv.

Impulse für die Gesprächsführung in der Klasse setzen

Einzelne Redebeiträge vernetzen sich im Unterricht idealerweise zu einer sinnstiftenden Kommunikation. Die Kunst des Lehrers ist es, sich hier möglichst zurückzunehmen, Rede- und Lenkungsanteile an die Schüler zu geben und nicht Planbares positiv zu integrieren.

Methodische Mittel der Reduktion der Lehrersprechanteile sind:

- *Visualisieren* statt Erklären, Zeigen und Vormachen statt Erklären;
- *Handlungsbegleitendes Sprechen* durch einen Schüler statt durch den Lehrer;
- *Schülervortrag* statt Lehrervortrag
- *Offene Unterrichtsmethoden* oder Kleingruppen statt Frontalunterricht mit der Großgruppe;
- *Impulse* (besonders Sachimpulse, nonverbale Impulse) statt Fragen, um den Unterricht zu öffnen. Die Schüler sollten dabei für ihre Antwort genügend Zeit erhalten (siehe unten: impulsorientierter Unterricht);
- *Schüler-* statt *Lehrerorientierung*: Schüler bestimmen inhaltliche Schwerpunkte, Diskussionsrichtungen, bringen eigenmotiviert Interessen ein und werden durch positive Rückmeldungen ernst genommen: Dadurch stellen sie echte, ernst gemeinte Fragen.

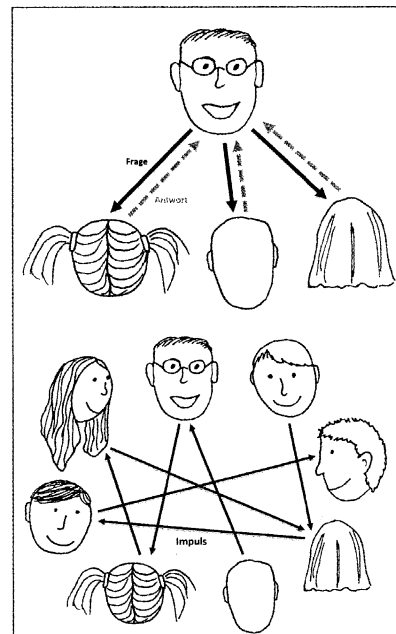


Abb. 1: Oben fragenorientierter, unten impulsorientierter Unterricht (in Anlehnung an Meyer 2000)

Fragen oder Impulse?

Bezüglich der Unterrichtsgestaltung unterscheidet man grundlegend den *fragenorientierten* und den *impulsorientierten Unterricht* (Abb. 1). Beim fragenorientierten Unterricht läuft die Kommunikation über den Lehrer und enthält als zentrales Gestaltungselement die Lehrerfrage. Greift man stattdessen vermehrt auf Impulstechniken zurück, kann der Lehrer sich zurücknehmen und die Kommunikation läuft auch direkt zwischen den Schülern ab. Unterstützt wird symmetrische Kommunikation durch nicht frontale Sitzordnungen, bei denen die Schüler sich sehen können.

»Qualitäts-Fragen« stellen

Lehrer: *Welcher Tag ist heute?*

Schüler: *Dienstag.*

Lehrer: *Super!*

Lehrerfragen sind essentieller, wenn auch nicht unumstrittener Bestandteil des Unterrichts. Während im Alltag 76 Prozent der Fragen dazu dienen, Informationen zu erhalten, wird die Frage in der Schule gerne zur Wissensabfrage missbraucht und hat daher keinen echten Kommunikationszweck. Der Anteil der echten Informationsfragen liegt im Unterricht bei lediglich 14 Prozent (vgl. Long/Sato 1983, S. 280). Ein Gesprächsabschnitt besteht klassischerweise aus einer Frage (in unserem Beispiel: Wissensfrage, grammatikalisch realisiert

durch eine W-Frage), einer oft sehr kurzen Schülerantwort (hier eine Einwortäußerung) sowie einer Rückmeldung für den Schüler (hier glücklicherweise in Form von Lob, also positiver Verstärkung) (Sommer 1981).

Man unterscheidet folgende Arten von Fragen (Sommer 1981):

- *Wissensfragen* (erfordern das Wiedererkennen und Reproduzieren von Wissen, z. B. Wann lebte Goethe?) versus *Impulse/Denkfragen* (stellen den Schüler vor neuartige Probleme und regen ihn zum Nachdenken an, z. B.: Erkläre das genauer!).
 - *Konvergente Fragen* (regen konvergentes Denken an und führen stringent zu einem bestimmten Ergebnis beziehungsweise erlauben einen weiterführenden Denkweg, z. B.: Was passierte am 20. Juli 1944?) versus *divergente Fragen* (erlauben mehrere Richtungen weiterzudenken und fördern die Kreativität, z. B.: Was hättest du an Stauffenbergs Stelle gemacht?).
 - *Gefühlsgerichtete Fragen* laden die Schüler ein, sich in bestimmte Situationen einzufühlen und ihre Gefühle zu äußern, z. B. Wie fühlt sich der Zauberlehrling im Gedicht?
 - *Ablaufgerichtete Fragen/Verfahrensfragen* (z. B.: Seid ihr schon fertig? Wie fandet ihr die Gruppenarbeit?).
- Untersuchungen zeigen, dass Unterricht durchschnittlich aus 60 Prozent Wissensfragen, 20 Prozent Denkfragen und 20 Prozent Verfahrensfragen besteht (Gall 1970 nach Sommer 1981, S. 104f.). Für einen hohen gezielten Sprachumsatz der Schüler wären jedoch vermehrt Impulse/Denkfragen, divergente Fragen oder Fragen nötig, die auf eine bestimmte sprachliche Struktur abzielen (z. B. Warum-Fragen für die Antwort in einem Kausalsatz: »weil ...«).

Interessant ist es nun, die Fragetypen nach ihrer Qualität für den Unterricht zu betrachten. So existieren folgende Fragetypen, die den Redeteil der Schüler minimieren und die Offenheit des Gesprächs stören (Reber/Schönauer-Schneider 2011). Sie sollten im Unterricht vermieden werden:

- *Geschlossene Fragen*, z. B. Ja-Nein-Fragen, z. B. L: »Ist das eine Blüte?« S: »Ja«
- *Suggestivfragen* (z. B. L: »Ist das vielleicht eine Blüte?« S: »Ja«
- *Rhetorische Fragen* (L zu Beginn der

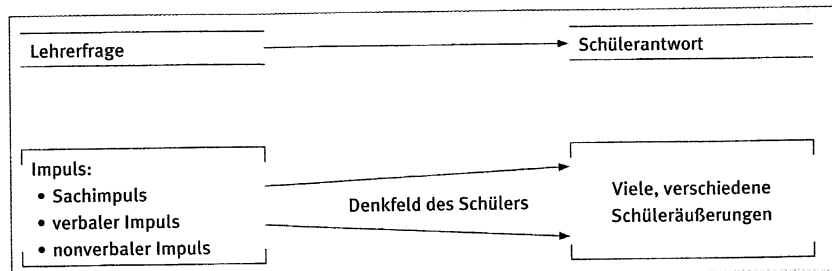


Abb. 2: Öffnende Wirkung des Impulses auf das Denkfeld der Schüler im Vergleich zur Lehrerfrage

Stunde: »Sollen wir dann mal anfangen?«

- *Kettenfragen* (mehrere Fragen hintereinander, z. B.: L: »Wann blüht denn jetzt der Löwenzahn? Und wie ist das mit den Schirmchen? Mögen die Bienen die auch?«
- *Echofragen* (Wiederholen der Schülerantwort in der Frage, z. B. L: »Meinst du auch, dass das eine Blüte ist?«

Als die Qualität steigernde Frageformen und -strategien werden demgegenüber angesehen:

- eindeutige, didaktisch sinnvolle Fragen stellen;
- immer nur eine Frage stellen, keine Kettenfragen;
- Schüler beim Antworten ausreden lassen und genügend Zeit, auch zum Überlegen, einräumen;
- möglichst positive Reaktion auf die Antwort des Schülers zeigen (positiver statt negativer Verstärkung) (vgl. Sommer 1981, Meyer 2000).

Das Denkfeld erweitern: Impulse Neben der beschriebenen Optimierung der Frageart und der Fragetechnik ist es möglich, verstärkt Impulse einzusetzen. Dadurch verringert sich der Redeteil des Lehrers und das Denkfeld der Schüler öffnet sich: Ein Impuls ist eine »geplante oder spontan geäußerte Einwirkung auf den Schüler, die dessen Eigenaktivität bei der Bewältigung von Problemen und Aufgabenstellungen sowie bei Störungen im Lernprozess stimulieren, strukturieren und steuern soll« (Keck 1998, S. 13) (siehe Abb. 2).

Grundsätzlich lassen sich drei Formen von Impulsen unterscheiden (siehe Abb. 3).

Was tun bei falschen Schüleräußerungen?

Gerade in Klassen mit hohem Migrationshintergrund oder in inklusiven

Settings (sprachlicher Förderbedarf u. a. bei Kindern mit Sprachbehinderungen, Aufmerksamkeits-, Lern- oder Verhaltensstörungen) geschieht es häufig, dass Schüler inhaltlich zwar spannende Beiträge äußern, diese aber fehlerhaft formulieren (z. B. falsche Aussprache von Wörtern, grammatikalische Fehler, falsche Wortwahl). Reagiert man mit Äußerungen wie »nein, das war falsch« oder »sprich mir bitte nach«, würdigt man den Inhalt nicht und gibt stattdessen nur Feedback zur Form. Für Schüler mit Sprachproblemen stellt dies ein Misserfolgsereignis dar, das unmotivierend für weitere Redebeiträge wirkt. Hier lässt sich Lehrersprache effizient einsetzen, um Schüler beim Formulieren und beim Spracherwerb zu unterstützen, z. B. durch den Einsatz von Modellierungstechniken (Reber/Schönauer-Schneider 2011), die eine sprachtherapeutische, aus mütterlichen Sprechstilen abgeleitete Interventionsform darstellen. Äußert sich ein Schüler z. B. inhaltlich korrekt mit »Katze auf Baum«, so reagiert man als Lehrkraft z. B. mit »genau, die Katze sitzt auf dem Baum«: Zuerst nimmt man den Inhalt positiv auf (»genau«), dann bietet man dem Kind die grammatikalisch korrigierte Äußerung an. Das Kind hört diese, muss aber nicht nachsprechen. Viele Kinder tun dies jedoch von selbst.

Professionelle sprachtherapeutische Verfahren wie z. B. Modellierungstechniken, Methoden zur Aussprache-, Wortschatz-, Grammatik- und Sprachverständnisförderung sowie zum Monitoring des Sprachverstehens (vgl. Reber/Schönauer-Schneider 2011) lassen sich so gezielt im Unterricht einsetzen, um einerseits Sprachbehinderungen präventiv durch frühzeitige Förderung zu verhindern sowie andererseits Kindern mit Störungen in inklusiven Settings zu unterstützen.

Impulsform	Konkretisierung	Beispiel
Sachimpuls	Medien, Gegenstände und deren Repräsentationen	L präsentiert kommentarlos das Bild zweier sich streitender Kinder. Die Kinder melden sich und äußern sich spontan zum Bild.
nonverbaler Impuls	Mimik, Gestik, Räuspern, Schweigen, Nicken, Augenkontakt	L hat Kopfrechenaufgaben gestellt, die einen logischen Zusammenhang aufweisen (z. B. 45+4, 4+45; 73+2, 2+73). Nun hält er inne und fordert die Schülerinnen und Schüler durch fragendes Schulterzucken und Runzeln der Augenbrauen dazu auf, ihre Feststellungen zu verbalisieren.
verbaler Impuls	zu einem Thema	L regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, selbst die Arbeitsanweisung zu formulieren: »Du weißt bestimmt, was du jetzt machen sollst!«

Abb. 3: Impulsformen (in Anlehnung an Thiele (1981), beziehungsweise nach Reber/Schönauer-Schneider (2011))

Die zweite Seite der Medaille: Schülersprache unterstützen

Um Sprechanteile vom Lehrer zu den Schülern zu verschieben, muss nicht nur der Lehrer seine Sprache optimieren, sondern müssen Schüler auch kompetent kommunizieren können. Viele Schüler trauen sich das nicht zu (Klippert 2010). Um sie zu unterstützen, sollte der Unterricht gezielte Angebote machen, z. B.: das bewusste Nachdenken über Kommunikation, Übungen zum freien Erzählen (z. B. Montagsrunde, Blitzlicht, Stunden-Feedback mit Hilfe von Piktogrammen), Kennenlernen verschiedener Gesprächsformen (z. B. Stille Post, Interview, Gruppenpuzzle), Reflexion von Erzähltechniken (z. B. Spannungsbogen einer Geschichte, verschiedene Satzanfänge, Einbau direkter Rede), rhetorische Übungen (z. B. Vortragen üben: vorlesen, Gedicht, frei, ...). Neben Einzelübungen existieren hierzu auch Trainingsprogramme (Kommunikationstraining nach Klippert 2010; Ansätze zur Förderung der Erzählfähigkeit nach Schelten-Cornish 2008, Clausen 2011, dgs 2012a/b).

Literatur

Amidon, E./Giammatteo, M. (1967): The verbal behavior of superior elementary teachers. In: E. Amidon/J. Hough (Hg.): Interaction analysis: Theory, research and application. Reading/Mass.

DESI-Konsortium (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim/Basel
Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) (2012a): Themenheft »Erzählfähigkeit«. In: Praxis

Sprache 1/2012. <http://praxissprache.dgs-ev.de>

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) (2012b): Themenheft »Kreatives Erzählen und Schreiben«. In: Praxis Sprache 2/2012, <http://praxissprache.dgs-ev.de>

Flanders, N. A. (1963): Intent, Action and Feedback: A Preparation for Teaching. In: Journal of Teacher Education Vol. 14/1963, S. 251–260
Hachul, C./Schönauer-Schneider, W. (2012): Sprachverstehen bei Kindern. München

Heidemann, R. (2011): Körpersprache im Unterricht: Ein Ratgeber für Lehrende. Wiebelsheim, 10. Aufl.

Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze, 3. Aufl.

Keck, R. W. (1998): Der Impulsunterricht. In: Pädagogik 5/1998, S. 13–16
Klippert, H. (2010): Kommunikationstraining. Weinheim/Basel, 12. Aufl.

Lindauer, M. (Hg.) (2009): Schülerinnen und Schüler mit Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS). Würzburg

Long, M. H./Sato, C. (1983): Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In: H. Seliger/M. H. Long (Hg.): Classroom Oriented Research in Se-

cond Language Acquisition. Rowley, Mass., S. 268–285

Pelech, J./Pieper, G. (2010): The Comprehensive Handbook of Constructivist Teaching. Breinigsville

Preiss, R. W./Gayle, B. M. (2006): Exploring the Relationship Between Listening Comprehension and Rate of Speech. In: B. M. Gayle/R. W. Preiss/N. Burrell/A. Allen (Hg.): Classroom Communication an Instructional Processes. London.

Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2011): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München/Basel, 2. Aufl.

Schelten-Cornish, S. (2008): Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Idstein

Schmitt, K./Weiß, P. (2004): Sprach- und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft. In: M. Grohnfeldt (Hg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 5. Stuttgart, S. 167–179

Schönauer-Schneider, W./Schweiz, B. (2006): »Sprache lernt man nur durch Sprechen«. München. <http://medien.edu.lmu.de>

Ein professioneller Einsatz der Lehrersprache ist ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts.

Sommer, H. (1981): Grundkurs Lehrerfrage. Weinheim/Basel

Thiele, H. (1981): Lehren und Lernen im Gespräch. Bad Heilbrunn

Allgemeine Gestaltungshinweise zur Lehrersprache, zu Sprachfördermaßnahmen, Modellierungstechniken usw. finden sich auf der DVD »Sprache lernt man nur durch Sprechen« (Schönauer-Schneider/Schweiz 2006), die im Rahmen eines Forschungsprojektes an der LMU München in Zusammenarbeit mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus entstanden ist.

Dr. Karin Reber ist Sonderschullehrerin (Sprachheilpädagogik, Informatik) und akademische Sprachtherapeutin (Sprachheilpädagogin M. A.) sowie Akademische Rätin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie der Ludwig-Maximilians-Universität München.
E-Mail: karin.reber@edu.lmu.de

Dr. Wilma Schönauer-Schneider ist Sonderschullehrerin (Sprachheilpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik) und akademische Sprachtherapeutin (Sprachheilpädagogin M. A.) sowie Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie der Ludwig-Maximilians-Universität München.
E-Mail: schoenauer@lmu.de

Adresse (beide): Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie, LMU München, Leopoldstr. 13, 80802 München