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

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

MÜNDLICHKEIT

hep

Inhaltsverzeichnis

Editorial 7

Melanie, Schülerin einer 4. Primarklasse
Was meine Ohren und mein Mund an einem typischen Schultag tun 11

Miriam Leuchter
Die Erforschung pädagogischer Überzeugungen 12

Walter Rüger, Allgemeinarzt
«Rezepte schreiben ist leicht, aber …» 31

Nadine Tuor
«… damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.» – Überzeugungen
von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten 35

Rosmarie Peter, Coiffeurmeisterin
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

Erwin Benz, Kapuziner und Seelsorger
Der Seelsorger und das Wort 85

Corinne Wyss
Reflexion und Kooperation im Lehrberuf. Zum Stellenwert
der Mündlichkeit für die Berufspraxis von Lehrpersonen 88

Barbara Gysel, Kantonsrätin und Parteipräsidentin
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, Sauleda & 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.