

Lehrpersonensprache im Unterricht - Sprache und Sprechen in Bildung und Unterricht: „Die SiBU-Liste 2.0“

Jörg Mußmann

1 Warum diese digitale Form der Publikation zu einem Online-Tool?

„Sprache und Sprechen in Bildung und Unterricht - Die SiBU-Liste 2.0“ umfasst einen einführenden Überblicksartikel und ein anwendungsbezogenes Instrument für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zur Unterrichtsreflexion und -entwicklung in digitaler Form.

Der in Folge der Covid-19-Pandemie umfassende Ausbau der Digitalisierung in Schulen und in der Hochschullehre in den Jahren 2020/21 und die damit verbundene Entwicklung neuartiger virtueller Unterrichts- und Lehrkonzepte und -methoden zeigte auf, wie digitale Informationsvermittlung, -erarbeitung und Austausch unter Einhaltung von Gütekriterien in der wissenschaftlichen Hochschullehre möglich ist. Die „Not machte erfinderisch“ und es wurden in einem erstaunlichen Tempo Tools und Software in die Hochschuldidaktik implementiert. Ebenso rasch eigneten sich viele Lehrende die Anwendung neuer Tools an und bauten die bisherige Nutzung etablierter und frei verfügbarer Content Management Systeme (CMS) wie Moodle oder YouTube aus.

Durch die Nichtverfügbarkeit oder den Verzicht von analoger Print-Materialien (z.B. Kopien, Bücher) wurden beiläufig effektive Ökonomisierungs- und ökologische Optimierungsprozesse freigesetzt, von denen besonders Lernende unter erschwerten Bedingungen (z.B. angespannte familiäre Betreuungsmöglichkeiten, Berufstätigkeit, Behinderung) profitieren konnten. Die zeitsparende und in Teilen barrierefreie, virtuelle Verfügbarkeit von Lerninhalten und die synchrone und asynchrone Interaktivität (Zoom-Konferenzen, Chats, Online-Foren etc.) in thematisch strukturierten und relativ geschlossenen CMS eröffneten neue und innovative Perspektiven in der inklusiven Bildung.

Die Vernetzung und Kopplung verschiedener CMS, Tools und Features führte zu einer Zirkularität der Entwicklung und Erarbeitung der Lernmedien durch die Lehrenden und Erarbeitung der Lerninhalte durch die Studierenden und synchronen virtuellen Interaktion, die die monodirektionale Linearität analoger Lern- und Arbeitsmedien wie Bücher, Arbeitsblätter oder Papier-

Checklisten zum Ausdrucken nicht ermöglicht und das starre Verhältnis und die Rollen von Autor und Leser relativierte. Die schriftliche Auseinandersetzung in vor allem zeitlich selbstgesteuerten Lernprozessen mit relativ selbstorganisiert selektierten Lerninhalten, die sich beispielsweise nun auch in Online-Foren in Moodle-Kursen abbildet, generierte fundierte, fachliche Diskurse, die die Studierenden auch in Autorenrollen und wiederum Lehrende in die Lage versetzte, flexibel und spontan neue Lerninhalte und Lernangebote in Form von Fachliteratur, nicht-wissenschaftlichen audiovisuellen Medien und Erzeugnissen vorzuhalten und hinzuzufügen, womit eine lebensweltliche und berufsfeldbezogene Vernetzung abstrakter, theoretischer und empirischer Inhalte schnell und mit wenigen „Klicks“ anschaulich möglich machte.

Konzeptentwicklungen, theoretische Befunde und empirische Daten der Lehrenden, die in forschungsorientierte Lehre einfließen, können damit sozusagen einer verstetigten ökologischen und kommunikativen In-vivo-Validierung und einem Quasi-Peer-Debriefing unterzogen werden.

Überarbeitungen sind damit in kürzester Zeit möglich und die Disseminationsprodukte befinden sich in einem Dauerzustand einer tentativ-explorativen Pilotierung. Die theorie- oder evidenzbasierte Entwicklung von Modellen, Konzepten und Instrumenten unterliegt einer Art dauerhaftem formativen und adressatenorientierten, partizipativen Evaluationsprozess, da Adressaten dieser Disseminationsprodukte unmittelbare, digitale Feedbackmöglichkeiten haben (z.B. Kommentare in den CMS, , YouTube-Videos als Zusatzmaterialien, Foren auf Projektseiten, E-Mails etc.).

Eine solche virtuelle Arbeitsweise entspricht zwar nicht formal den Gütekriterien von Publikationsprozessen mit Peer-Review-Verfahren, gewinnt ihre Validierung aber in Orientierung an Gütekriterien qualitativer Methodologien (Transparenz, Partizipation, Offenheit, Kommunikation) durch ihre revolvierende Planung, Überarbeitung und die direkte Teilhabe im Feld der Adressaten auf dem Weg zu einer Datensättigung und praxisrelevanten Plausibilität.

2 Zum Begriff der Lehrpersonensprache

Die Sprache ist nicht nur das zentrale Medium zur lautlichen und schriftlichen Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Das sprachliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern kann auch gleichzeitig als Mittel und Methode eingesetzt werden, sprachliche und kommunikative Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Bei Kindern mit Sprachstörungen ist dann ein reflektierter Einsatz der Lehrpersonensprache erforderlich.

Die Lehrpersonensprache ist weiterhin ein durchgehend verfügbares Instrument für eine sprachensible und sprachfördernde Unterrichtsgestaltung. Exklusionsrisiken in der Unterrichtskommunikation sind dabei bidirektional in der rezeptiven und produktiven Modalität abgelegt. So werden einerseits gering elaborierte bildungssprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern oft mit geringer entwickelten kognitiv-intellektuell Fähigkeiten in Verbindung gebracht bei gleichzeitiger Orientierung an monolingualen Sprachregistern (Bjegač, 2020). Auf der anderen Seite kann durch ein Mangel an Empathie, Kongruenz, inhaltlicher Klarheit und artikulatorischer Verständlichkeit der Lehrkraft eine Behinderung an der Teilhabe an der Unterrichtskommunikation für Schülerinnen und Schüler entstehen, die sie auf Grund der hierarchischen Asymmetrie im formalen Organisationssystem Schule nicht ohne weiteres selbstständig überwinden können (Helmke, 2015).

Im deutschsprachigen Raum wurde die hier thematisierte Form der sprachlichen Handlung im Register der Schulsprache über viele Jahre der Begriff der „Lehrersprache“ verwendet. Abgesehen von der nach heutigen Maßstäben nicht gendergerechten Schreibweise stellt er auch eine reduktionistische Übersetzung des englischen Begriffes *teacher talk* dar, der vermutlich das erste mal in den 1950er Jahren zunächst in der juristischen Hochschuldidaktik (Green, 1955), später in der Schulpädagogik (Flanders 1955) verwendet wurde. Denn während *talk* auch kommunikativ-pragmatische, also auch non- und paraverbale Aspekte wie Mimik und Sprechmelodie umfasst, fokussiert der Begriff der „Lehrersprache“ die strukturell-linguistischen Aspekte wie Satzbau und Wortschatz, die zwar im Register der Bildungssprache zentrale Indikatoren darstellen, aber die didaktischen und pädagogischen Vermittlungsvariablen, die eine pädagogische Professionalität ausmachen (Helmke 2015), nicht berücksichtigt.

Es wird hier also der Begriff der Lehrpersonensprache verwendet, die aber in einem multimodalen und bidirektionalen Kontext der Unterrichtskommunikation im Register der Schulsprache verstanden wird.

3 Das Register der Schulsprache

Als Register wird soziolinguistisch die Varietät sprachlichen Handelns bezeichnet, die bestimmte diskursive, syntaktische und lexikalische Merkmale aufweist in Abhängigkeit der Kommunikationssituation und der kommunizierenden Personen (Dittmar 2006). Das Register der Schulsprache wird als Unterkategorie der Bildungssprache verstanden (Petersen & Tajmel, 2015). Typische bildungssprachliche Mittel sind beispielsweise die Verwendung des Konjunktiv, von Passivsätzen, Fachbegriffe, Komposita und komplexe Syntax z.B. mit untergeordneten Nebensätzen (Hypotaxen). Die Schulsprache, die *language of schooling* (Schlepppegrell, 2001), ähnelt durch ihre hohe Informationsdichte und Syntax zwar der Bildungssprache, sie bezieht sich aber auf die konkreten Interaktionsformen des Lehrens und Lernens. Sie versteht sich als eine „für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsform, aber auch als Spracherwartung“ (Feilke 2012, 5). Die Schulsprache ist weitaus ausgeprägter orientiert am Schriftsprachgebrauch, was sich spezifischen normativen Erwartungen in der Unterrichtssituation zeigt, wenn beispielsweise eine Äußerung „im ganzen Satz“ gefordert wird, obwohl dies pragmatisch nicht erforderlich oder angemessen erscheint und lexikalisch eigene sprachliche Lerngegenstände und Formate in Aufgabenstellungen geschaffen werden, die dezidiert nicht alltagssprachlich sind, wie z.B. das Erörtern, die Inhaltsangabe oder das Benennen.

Multimodal und bidirektional wird die Unterrichtskommunikation verstanden, da sie zum einen auch die lexikalischen, syntaktischen und diskursiven Erwartungen der Lehrperson an den Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler im Register der Schulsprache umfasst (bidirektional, rezeptiv und produktiv), zum anderen über die strukturell-linguistischen Merkmale der Lexik, Syntax und stilistische Mittel hinaus geht.

Die Lehrpersonensprache als Merkmal pädagogischer Professionalität umfasst weiterhin nonverbale und para- und extraverbale Mittel. Beispielsweise das Sprechtempo (paraverbal), die Mimik (nonverbal) also auch die Positionierung und Bewegung im Raum (Lokomotorik,

extraverbal) sind Gestaltungsmittel der Gesprächsführung, die die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtskommunikation fördern oder behindern kann.

4 Aspekte der Lehrpersonensprache in der Unterrichtskommunikation

Die paraverbalen Anteile der Unterrichtskommunikation umfassen alle Aspekte der Prosodie, also der suprasegmentalen, die linguistischen Strukturebenen und übergreifende Bestandteile der Sprechgestaltung. Dazu gehören rhythmische und melodische Erscheinungen wie Stimmhöhe, Lautstärke, das Sprechtempo und Dehnungen (Prolongationen), die Sprechmelodie (Intonation) und die Akzentuierung, also Betonung durch Tempo, Lautstärke und Melodie einzelner Laute, Wörter oder Satzteile, aber auch Sprechpausen, auch minimale Pausen für einzelnen Lauten, Wörtern oder Wortteilen (Fragmentierung im Redefluss wie bei der Verbalisierung des so genannten Gender-Sternchens). Durch solche prosodischen Markierungen werden Wort-, Phrasen- und Satzgrenzen markiert, fokussiert oder Sprechakte, also Sprechabsichten expliziert (z.B. Fragen oder Anweisungen) (Plate 2015, 23).

Die nonverbalen Anteile der Kommunikation umfassen alle Formen des Sprechaktes, die nicht durch Wörter, Laute oder anderen verbale Expressionen (wie Partikeln oder Interjektionen wie „Ach“ oder „Ähm“) und prosodische Ausdrucksformen erfolgen, sondern ausschließlich durch Körperhaltung und -bewegung (Gestik), Gesichtsausdruck (Mimik) oder Augenkontakt (ebd.).

Alle extraverbalen, also außerhalb der Kommunikation liegenden, aber durchaus kommunikativ relevanten Aspekte umfassend zeitliche Bedingungen (Uhrzeit, zeitlicher Rahmen), örtliche und akustisch-physikalische Bedingungen (Hintergrund- und Nebengeräusche z.B. bei Gruppenarbeiten oder außerhalb des Klassenzimmers, räumliche Distanz zwischen Lehrkraft und Schülern) und Kommunikationsbeziehungen und institutionelle Verhältnisse (z.B. dienstliche Hierarchie zwischen Schulleitung und Lehrkräften oder Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Schüler) (ebd.).

Alle verbalen Aspekte der Kommunikation beinhalten alle strukturell linguistischen, über lautliche oder visuelle symbolische Zeichen wie gesprochene oder geschriebene Wörter oder Gebärden in grammatischer Struktur. Wie oben beschrieben lassen sich im Register der Schulsprache hierbei bestimmte lexikalische und syntaktische Charakteristika feststellen.

Diese und weitere Aspekte der Lehrpersonensprache im Kontext der Unterrichtskommunikation und ihre fördernden und behinderten Wirkungen werden in der Checkliste zur Selbstkontrolle ausgeführt und begründet.

5 Lehrpersonensprache und Unterrichtsqualität

5.1 Persönlichkeitsbezogene Merkmale

In der Unterrichtsforschung und Forschung zur pädagogischen Professionalität werden fünf wesentliche, unterrichtsrelevante Persönlichkeitsmerkmale und Werteorientierungen von Lehrpersonen bestimmt, die für die Unterrichtsqualität und damit auch Bedingungen für einen inklusiven Unterricht darstellen.

Ein Leistungsmotiv, also die professionelle Einstellung einer Lehrkraft zum unterrichteten Fach, zum Unterrichten selbst und spezialisierten pädagogischen Handlungsfeldern wie sonderpädagogische Förderung oder Gestaltung inklusiver Unterrichtssettings wird als eine wichtige Bedingung gelingender Lernprozesse im Unterricht aufgefasst. Dieses Leistungsmotiv äußert sich verbal in der Unterrichtskommunikation in dem Anspruch an die Schüler für eine Orientierung an bildungs- und fachsprachliche Registern (dies kann sich konkret im Unterricht in der Förderung eines fachsprachlichen Wortschatzes der Schülerinnen zeigen) und an sich selbst, Unterrichtsgegenstände, pädagogische Prozesse und Ziele in der Vorbereitung und Reflexion fachwissenschaftlich und damit fachsprachlich präzise zu beschreiben. Auf der pragmatisch und diskursiven Ebene zeigt sich das Leistungsmotiv in der Implementierung und Pflege von Gesprächsregeln in unterschiedlichen Kommunikationsformaten wie einem schülerorientierten Klassenrat oder einem lehrkraftzentrierten Unterrichtsgespräch, die angstfrei und vertrauensfördernd in demokratisch und solidarisch geprägten Vereinbarungs- und Abstimmungsprozessen entwickelt werden.

Eng verbunden mit dem Leistungsmotiv ist das Merkmal des persönlichen Enthusiasmus als unterrichtsrelevantes Merkmal pädagogischer Professionalität im Kontext der Lehrpersonensprache. Dies ist eine affektive Variable, die empirisch schwer zu fassen ist, da nur ein einzel-fallbezogenes und individuell optimales Maß an Enthusiasmus als nützlich eingeschätzt wird, ein völliges Fehlen oder ein Maximum aus Perspektive der Schüler und Schülerinnen zu Langeweile, Monotonie oder Peinlichkeit führen kann (McKinney et al., 1983). Eine authentische

Kombination aus verbalen, nonverbalen und paraverbalen Anteilen in der Lehrpersonensprache in Form einer ausgeprägten Gestik und Mimik, ausgewogenen Intonation, Blickkontakt, die Bewegung im Raum, Humor und lebensweltlicher Bezug der Unterrichtsinhalte durch lebendige Beispiele sind ein Ausdruck Enthusiasmus einer Lehrperson im Unterricht (Helmke, 2015, 114).

Die Reflexion subjektiver Theorie und des eigenen pädagogischen Handelns, damit auch der Gestaltung der eigenen verbalen, nonverbalen und paraverbalen Darbietung sind zwei weitere zentrale unterrichtsrelevante Merkmale, die in der pädagogischen Professionsforschung hervorgehoben werden und sich auch durch die Lehrpersonensprache im Register der Schulsprache äußern können, reguliert und entwickelt werden können. Alltagstheorien, Stereotypen, Überzeugungen und Werthaltungen einer Lehrkraft können sich lexikalisch („Bei *uns* sagt man das so!“), prosodisch (z.B. durch Ironie oder Zynismus: „Na, *das* hast du aber toll hingekommen!“) und nonverbal (z.B. verschränkte Arme, zynisches Lächeln) äußern und zu Diskriminierungsprozessen führen. Die Bereitschaft, den eigenen Unterricht und damit auch die Wahrnehmung der Lehrpersonensprache zu reflektieren, erfordert Methoden und Instrumente wie kollegiale Beratungen, aber auch Feedback von Schülerinnen und Schülern. Dies sind kommunikative Episoden, in denen enthusiastische und leistungsorientierte Gestaltungsmerkmale der Lehrpersonensprache eher verzerrend wirken können und auf der pragmatischen Ebene die Redeanteile insgesamt reduziert werden sollten.

Ebenso schwer erfassbar und operationalisierbar wie der Enthusiasmus ist Humor als persönlichkeitspezifisches Merkmal, das für die pädagogische Professionalität als relevant erachtet wird (Helmke, 2015, 118). Der Wirkung von Humor (nicht Ironie) auf das Lehren und Lernen wird sich aber empirisch angenähert (Rißland, 2002; Stachelscheid, 2018). Forschungsinteresse und -erfolg in diesem Kontext hängen sicherlich auch damit zusammen, dass psychologisch humorvolles Verhalten und Humorlosigkeit als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal verstanden wird, dass sich einer Beeinflussung durch ein Lehramtsstudium entzieht. Die pragmalinguistische und prosodische Besonderheit von Humor als wirksames Merkmal der Gestaltung der Lehrpersonensprache im Kontext der Unterrichtskommunikation ist die Abgrenzung zu Ironie und Zynismus, welche durch kommunikationsstörende Paradoxien zwischen prosodischer Markierung und Sprechabsicht gekennzeichnet ist (z.B. „Das hast du aber *ganz* toll gemacht...“). Humor operiert auf der lexikalischen Ebene durch das spielerische Stilmittel der Ambiguitäten,

die sogar zur Förderung des Wortschatzes gezielt eingesetzt werden können (z.B. „Er sitzt, weil er gestanden hat“, „‘umfahren‘ ist das Gegenteil von ‚umfahren‘“).

5.2 Professionsbezogene Merkmale

5.2.1 Verständlichkeit

Während Enthusiasmus und Humor eher persönlichkeitsbezogene Merkmale der Lehrkraft sind, die sich lexikalisch-semantisch und prosodisch in der Lehrpersonensprache äußern, stehen Klarheit und Strukturiertheit (Helmke 2015, 190) als eher erlernbare, professionsspezifische Merkmale zu diesen in einem komplementären Verhältnis. Humor kann punktgenau, klar und strukturiert die Ambiguität einer Wort- oder Satzbedeutung hervorheben (z.B. „Wilde Tiere jagen“: Jagen wilde Raubtiere andere Tiere oder jagen Jäger wilde Tiere? Also: „Wilde Tiere jagen“ oder „Wilde Tiere jagen“). Enthusiasmus benötigt ggf. vorübergehend ein geringeres Maß an Klarheit und Struktur, um die emotionale Dimension der Relevanz eines Themas auszudrücken (z.B. „Wartet! *Das* ... das hier! *Das* ist *wirklich* interessant!“).

5.2.2 Klarheit

Die Klarheit der Lehrpersonensprache umfasst vier wesentliche Aspekte: (1) Zum einen ist eine Äußerung akustisch und phonetisch klar (Verstehbarkeit), wenn sie unter günstigen akustisch-räumlichen Bedingungen (wenig Hintergrundgeräusche), artikulatorisch dem Lautinventar der verwendeten Standardsprache entspricht (nicht „genuschelt“) und in einem angemessenen Sprechtempo und angemessener Lautstärke realisiert wird. (2) Darüber hinaus ist die syntaktische und lexikalisch-semantische Klarheit (Prägnanz) von Bedeutung, d.h. der Verzicht auf Synonyme und Ambiguitäten in einem Satz. (3) Die textsemantische Klarheit bezieht sich auf die Kohärenz mehrerer Äußerungen in einem gesprochenen (oder geschriebenen) Text, also z.B. einer Erzählung, einer Beschreibung oder einer Erklärung. (4) Die fachliche Klarheit hängt eng mit der lexikalisch-semantischen Klarheit (Prägnanz) zusammen. Sie berührt das Register der Fachsprache und umfasst die Eindeutigkeit verwendeter Fachbegriffe in einem textuellen Kontext (Korrektheit, z.B. „Kraft“ statt „Stärke“ im Physikunterricht oder „phonetisch auffällig“ statt „nuscheln“ in der kollegialen Fachberatung).

In formalen Organisations- und ökonomisch-wirtschaftlichen Kontexten ist die inhaltliche Klarheit Gegenstand so genannter *clarity studies* mit dem Ziel einer effektiven und effizienten Kommunikation (Jabeen, Sadique & Towheed, 2015). Auch in schulischen Kontexten wird die inhaltliche Klarheit der Lehrpersonensprache im Register der Fachsprache und deren Wirkung auf die Lernleistung von Schülern untersucht (Helmke, 2015, 193). Dabei stellen sich deutliche lexikalische, syntaktische und diskursive Merkmale heraus, die die Unterrichtskommunikation beeinträchtigen können: (1) Lexikalische Merkmale: Unsicherheits- und Vagheitsausdrücke (z.B. „vielleicht“, „irgendwie“, „ein Stück weit“, „quasi“); Partikeln und Füllwörter (z.B. „ähm“, „ne?“, „eh klar“, „okay?“) und unspezifische, lautliche Äußerungen wie das „therapeutische Grunzen“. (2) Syntaktische Merkmale: Inkorrekte Grammatik oder unvollständige Phrasen (z.B. Reihe von Nebensätzen ohne Satzabschluss). (3) Diskursive Merkmale: Textteile sind nicht kohärent und es werden irrelevante Kommentare oder andere Inhalte eingefügt oder nicht sachlogisch gereiht.

Helmke (2015, 193) charakterisiert inhaltliche Unklarheit alltagssprachlich gut verständlich als „Geschwafel“, „Plattitüden“, „Floskeln“ und „leeres Geschwätz“.

5.2.3 Struktur

Die Kohärenz von Phrasen innerhalb einer Äußerung und zwischen mehreren Äußerungen erstreckt sich als kommunikationsförderndes Strukturmerkmal über den gesamten Äußerungskorpus in einer dialogischen Episode (Kotext). Die Strukturierung der Lehrpersonensprache beinhaltet neben einer horizontalen Oberflächenordnung (Sequenzierung und Kohärenz der Inhalte) auch eine vertikale Tiefenordnung als Konsistenz (Widerspruchsfreiheit zwischen den kohärenten Textteilen) und im Dialog praktizierte Metareflexion im Register der Schul- und Fachsprache. Dies umfasst zum einen die Mitteilung und Klärung der Unterrichts- und Lernziele sowie Aufgabenstellung und Arbeitsaufträgen an die Schüler (Schulsprache). Zum anderen sollen neu eingeführte Fachbegriffe und Informationen fokussiert und geklärt werden (Fachsprache).

Die Sequenzierung („roter Faden“) und Gestaltung von Strukturierungshilfen orientieren sich an dem Vorwissen, den Fähigkeiten und Interessen der Schüler und erfordert pädagogische Beobachtung und Diagnostik. Vorangestellte Strukturierungshilfen (Pre-

Organizer oder *Advanced Organizer*; Ausubel, 1960) sind im Voraus (*in advance*) gegebene visuelle, mediale oder sprachlich vermittelte, kognitive Lern- und Orientierungshilfen, die neue Lerninhalte gedanklich strukturieren (*to organize*) und mit dem Vorwissen verknüpfen. Dies können vorbereitete Lernumgebungen sein mit „Bücherkisten“ (thematisch zusammengestellte Sachbücher), Originalobjekte als Gesprächsimpulse (z.B. Tierpräparate oder Besuche außerschulischer Lernorte), Fragen („*Was wisst ihr schon über ...?*“) und das Organisieren und Zulassen von Nachfragen der Schüler.

Ein unterhaltsames Negativ-Beispiel für einen Mangel an Klarheit und Struktur in einer Rede ist „Die Bundestagsrede“ des deutschen Komikers „Loriot“: <https://vimeo.com/487216439>.

6 Die Checkliste „Sprache und Sprechen in Bildung und Unterricht - SiBU-Liste 2.0“

Die folgende Checkliste hilft Ihnen, die spezifischen Aspekte der Lehrpersonensprache zu reflektieren. Bevor Sie die Liste einsetzen, hören Sie sich selbst sprechen. Erstellen Sie dafür, z.B. mit dem Sprachrekorder Ihres Handys, eine Audio-Aufnahme. Sinnvoll ist dies, während Sie in Ihrem Unterricht sprechen. Informieren Sie in diesem Fall aber vorher die Eltern und holen Sie sich ggf. deren Einverständnis ein, wenn auch Schülerinnen und Schüler aufgezeichnet werden.

Sie können Fragen überspringen, später korrigieren und die Checkliste jederzeit neu starten. Sie ermöglicht Ihnen eine persönliche Einschätzung, mit der Sie sich selbst Punkte vergeben können. Je höher die Punktzahl, desto mehr Aspekte der Lehrpersonensprache setzen Sie bewusst ein. Die Punkte dienen Ihnen als Monitoring, falls Sie die Checkliste später erneut durchgehen.

Nach dem Abschluss (auf "Senden" klicken) erhalten Sie zu einigen Ihrer Antworten ein Feedback mit hilfreichen Tipps.

"Beipackzettel": Eine bewusste Sprech-, Stimm- und Redegestaltung, die der Sprach- und Kommunikationsförderung der Schülerinnen und Schüler dienen soll, muss situativ angemessen und authentisch erfolgen. In bestimmten Kommunikationssituationen können andere Formen und Inhalte Priorität haben (z.B. Warnungen zurufen im Sportunterricht oder Streitschlichtung im Klassenrat). Ihre Selbsteinschätzungen zu den in dieser Checkliste aufgeführten

Gestaltungsmittel sollen sich also auf Unterrichtssituationen beziehen, in denen Sie Ihren Einsatz für angemessen und sinnvoll gehalten hätten oder halten.

Die komplette und einsatzbereite Liste finden Sie über diesen Link: <https://forms.gle/rM9hfX3LHUfbatHg9> oder im Kapitel „Materialien für Lehrkräfte“ auf der Webseite <https://www.praxis-sprache-inklusive.eu/>.

7 Literatur

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51 (5), 267 - 272

Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-) Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Dittmar, N. (2006). Register. In: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J., & Trudgill, P. (1987). Sociolinguistics/Soziolinguistik. *An international handbook of the science of language and society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, 3., Berlin, S. 216 – 226.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 2012/233, S. 4 – 13.

Flanders, N.A. (1959). Teacher-Pupil Contacts and Mental Hygiene. In: *Journal of Social Issues (JSI)*, Volume15, Issue1, S. 30 – 30.

Gage, N. L., & D. C. Berliner (1998). *Educational psychology* (6th ed). Boston: Houghton Mifflin.

Green, L. (1955). Study and Teaching of Tort Law. In: *Texas Law Review*, Vol. 34, Issue 1 (November 1955), S. 1-27.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Jabeen, S., Sadique, Z. & Towheed, M. (2015). Clarity in Communication: An Imperative. In: *New Frontier - International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2015/03/01, S. 18 – 24.

Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel im Fachunterricht. In: Leiprecht, R., Steinbach, A. (Hrsg): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 84-111.

Plate, M. (2015). *Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten*. Stuttgart: UTB.

Rissland, B. (2002). *Lachen macht Schule: Humor in Erziehung und Unterricht*. J. Gruntz-Stoll (Ed.). Bad Heilbrunn/Obb, Germany: Klinkhardt.

Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education*, 12 (4), S. 431-459.

Stachelscheid, K. (2018). Lernen und Lehren mit Humor. *Elektronische Schriftenreihe der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln*, 111.

Warren Mckinney, C., Guy Larkins, A., Kazelskis, R., Jane Ford, M., Aeeen, J. A., & Davis, J. C. (1983). Some effects of teacher enthusiasm on student achievement in fourth grade social studies. *The Journal of Educational Research*, 76 (4), S. 249-253.