

Lehrersprache und unterrichtliche Kommunikation im DaF-Unterricht.

Eine Studie zur fachspezifischen sprachlichen Bildung von DaF- Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität (ELTE)

Ilona Feld-Knapp (Budapest) / Gabriella Perge (Budapest)

1. Einleitung

Ab Frühling 2020 waren die Universitäten der Welt und sämtliche pädagogischen Institutionen vom Kindergarten bis zu den Sekundarschulen dazu gezwungen, auf digitalen Unterricht umzustellen. Diese Form des Unterrichts hat die Lehramtsstudierenden vor eine außerordentlich große Herausforderung gestellt. Sie mussten nämlich die besonderen Aufgaben, die sich aus der neuen Situation ergaben, nicht nur an den Lehrveranstaltungen an der Universität, sondern auch im Praktikum an der Schule bewältigen. Auf diese neuen Aufgaben waren sie jedoch gar nicht vorbereitet. Durch die Analyse dieser neuen Situation im Unterricht konnten sofort erste Schlussfolgerungen gezogen werden. Dementsprechend müssen die Inhalte der universitären Lehrendenausbildung erweitert und an die neuen Herausforderungen angepasst werden.

Die Auswirkungen der digitalen Umstellung betrafen selbstverständlich nicht nur die Lehramtsstudierenden, sondern weitere Akteure des Unterrichts wie die Lehrenden und die Lernenden. In einer empirischen Untersuchung wurde diese neue komplexe Situation aus diesen drei Perspektiven erforscht.

Im vorliegenden Beitrag wird die Sicht der Lehramtsstudierenden in den Mittelpunkt gestellt und diskutiert. Bei der Befragung dieser Zielgruppe ging es darum, die Meinung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Wirkungen des digitalen Unterrichts, auf die Funktionen der Lehrersprache und auf die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation zu erfassen. Außerdem wurde auch darauf eingegangen, welche Verständnisse und Vorstellungen der Begrifflichkeit den Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Lehrersprache und auf die unterrichtliche Kommunikation zugrunde liegen. Die Auswertung der Ergebnisse der komplexen empirischen Untersuchung wird im Späteren in weiteren Publikationen erfolgen.

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile. Nach der Einleitung werden in einem Überblick die Begriffe der Lehrersprache und der unterrichtlichen Kommunikation definiert und abgegrenzt. Daraufhin wird die Forschung vorgestellt, dabei wird auf die Forschungsmethoden, die Forschungsfragen und -hypothesen eingegangen. Auf die Vorstellung der ProbandInnen, die Instrumente der Datenerhebung und Datenanalyse folgt die Reflexion der Forschungsergebnisse. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

1. Lehrersprache und unterrichtliche Kommunikation

Die erstrangige Zielsetzung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz, d. h. der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden im mündlichen und schriftlichen bzw. im rezeptiven und produktiven Bereich (Ehlich 2010,

Faistauer 2010, Fandrych 2010, 2016, Fandrych/Thonhauser 2008, Feld-Knapp, 2005, 2014a, 2014b, Graefen/Liedke-Göbel 2020, Krumm 2012, Perge 2014, 2018). Diese kommunikative Kompetenz entwickelt sich in einem gesteuerten Prozess, in dem der Lehrperson eine entscheidende Rolle zukommt (Caspari 2003, 2016, Feld-Knapp 2014a, 2017, 2018, Feld-Knapp/Hahn 2020, Hattie 2009, Königs 2014, Krumm 2010, 2012, 2016). Die Lehrersprache stellt sowohl formal als auch inhaltlich den ersten und wichtigsten, aber nicht den einzigen Input für die Lernenden beim Sprachenlernen bzw. beim Kennenlernen der Fremdsprache dar. Zu Beginn des Sprachlernprozesses repräsentiert die Lehrersprache die Fremdsprache für die Lernenden in ihrer Form und vermittelt noch wenige neue Inhalte. Anfangs werden vor allem alltägliche Themen behandelt und die sprachliche bzw. inhaltliche Komplexität der Kommunikation wird Schritt für Schritt ausgebaut (Feld-Knapp 2014c, Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2012).

Das kommunikative Verhalten der Lehrperson und die Lehrersprache gehören zu den wichtigsten Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation. An der unterrichtlichen Kommunikation nehmen neben den Lehrenden auch die Lernenden teil, die die Fremdsprache nicht beherrschen. Die gegenseitige Verständigung in der gelernten Fremdsprache kann sich daher durch die Berücksichtigung der besonderen Situation der Lernenden, ihres jeweiligen sprachlichen und intellektuellen Niveaus verwirklichen. Daneben kommt dem motivierenden bzw. ermutigenden sozialen Umfeld und den menschlichen Beziehungen, die auf gegenseitigem Vertrauen beruhen, eine große Bedeutung zu (Antalné 2006, 2016, 2019, Ehlich 2012, Feilke 2012, Feld-Knapp 2015, 2019, Hunfeld 1990, Merten 1999, Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2012, Reich 2017, Schulz von Thun 2010, Watzlawik/Beavin/Jackson 2000).

Die Lehrersprache setzt sich aus mehreren Elementen zusammen. Integrierte Bestandteile der Lehrersprache sind die verbalen (schriftliche und mündliche Mittelungen), die nonverbalen (z. B. Mimik, Gestik, Augenkontakt) und die paraverbalen Mittel (z. B. Sprechtempo, Akzent, Lautstärke, Intonation, Tonhöhe) (Antalné 2016, Feilke 2012, Feld-Knapp 2015, 2019, Sárvári 2021).

Die Fähigkeit des bewussten Umgangs mit der Lehrersprache ist eine der wichtigsten Lehrendenkompetenzen. So ist ihre Förderung eine zentrale Aufgabe der universitären Fremdsprachenlehrendenausbildung (Caspari 2003, 2016, Feld-Knapp 2014a, 2018, Hallet 2006, Krumm 2012, 2016). Die Entwicklung der Lehrersprache wird durch Erfahrungen, die in den unterschiedlichen Bereichen der Ausbildung erworben werden, während des Studiums beeinflusst. Daher kommt den Erfahrungen beim Erwerb fachwissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Kenntnisse und denen im Praxisfeld eine große Bedeutung zu. Die Lehrersprache ist für die Lehrenden ein Mittel der Unterrichtsorganisation (z. B. Verwirklichung unterschiedlicher Sozialformen) und der Realisierung der Hauptsprechakte im Unterricht (z. B. Frage, Aufforderung, Lob, Kritik). Darüber hinaus spielt die Lehrersprache in den Erläuterungen von Lehrenden, die zur Überwindung von Lernproblemen bzw. Lernschwierigkeiten dienen, eine besonders wichtige Rolle (Antalné 2016, Butzkamm 2007, Feilke 2012). Eine weitere Funktion der Lehrersprache ist, die Lernenden beim entdeckenden Lernen und bei der selbstständigen Lösung von Lernproblemen verbal und nonverbal zu unterstützen.

Die Kommunikation stellt die Grundlage für das Funktionieren zwischenmenschlicher Beziehungen dar. Die theoretische Erforschung der Kommunikation blickt auf eine nicht so lange Geschichte zurück. Erst seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs lässt sich eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Kommunikation beobachten. Seitdem wurden unterschiedliche Defini-

tionen, Konzepte und Modelle für die Kommunikation entwickelt (Reich 2017: 200ff., Taczman 2018: 34). In einem weiteren Sinne bezeichnet Kommunikation einen Prozess, der mindestens zwei Beteiligte hat, die mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel Bedeutung aushandeln und sich verständigen wollen (Bußmann 2008). In der Kommunikationstheorie wurden verschiedene Kommunikationsmodelle entwickelt, um die Grundkomponenten der zwischenmenschlichen Kommunikation zu veranschaulichen. In diesen Modellen werden die Struktur, die Komponenten und der Verlauf der Kommunikation dargestellt (Reich 2017: 202ff.). Für den vorliegenden Beitrag sind zwei Modelle von besonderer Bedeutung: einerseits die Kommunikationsaxiome von Paul Watzlawick (Watzlawick/Beavin/Jackson 1969), andererseits das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (2010).

Im Folgenden wird auf die Bedeutung dieser zwei Modelle für die unterrichtliche Kommunikation eingegangen. Die Formulierung der fünf Axiome von Watzlawick fungierte als wichtige Grundlage für die vorhandenen Kommunikationstheorien und dabei wurden auch psychologische Aspekte der Kommunikation berücksichtigt. Im Sinne des ersten Axioms („Man kann nicht nicht kommunizieren.“) wird in jeder Kommunikationssituation auf eine Weise kommuniziert. Auch durch non- oder paraverbale Mittel oder durch Schweigen werden bestimmte Mitteilungen zum Ausdruck gebracht (Taczman 2018: 40, Watzlawick/Beavin/Jackson 2000). In der zweiten These wird auf die Inhalts- und die Beziehungsseite der Kommunikation hingewiesen („Jede Kommunikation hat einen Inhalt- und einen Beziehungsaspekt.“), wobei die Beziehung die inhaltliche Bedeutung bestimmt und eine Metakommunikation entsteht. Im Mittelpunkt des dritten Axioms („Die Interpunktion bedingt den Kommunikationsablauf.“) steht die Sequenzierung bzw. die Strukturierung der Kommunikation. Im vierten Axiom wird zwischen der digitalen und der analogen Kommunikation unterschieden. Das fünfte Axiom bezieht sich auf die Unterscheidung der symmetrischen und komplementären Kommunikationsabläufe, die sich auf die Beziehung der am Kommunikationsprozess Beteiligten und auf die Arten der Wechselseitigkeit beziehen (Taczman 2018: 42, Watzlawick/Beavin/Jackson 2000).

Das bekannte pragmatische Kommunikationsmodell, das Schulz von Thuns Vier-Seiten-Modell (2010) ist auch für die unterrichtliche Kommunikation von großer Bedeutung. In diesem Modell, in dem auf die Modelle von Watzlawick und Bühler zurückgegriffen wird, wird von den vier Seiten einer sprachlichen Mitteilung ausgegangen. In diesem Sinne hat jede Nachricht vier Seiten, diese sind der Sach-, der Selbstoffenbarungs-, der Beziehungs- und der Appell- aspekt. In jeder Kommunikationssituation ist es wichtig, wie der Sender seine Aussageabsicht kodiert und wie diese vom Empfänger wahrgenommen wird (Reich 2017: 223ff.).

3. Vorstellung der empirischen Untersuchung

Forschungsmethode

Den Forschungsgegenstand stellen die Lehrersprache und die unterrichtliche Kommunikation dar, die im Rahmen einer fremdsprachendidaktisch angelegten qualitativen Forschung untersucht wurden.

Forschungsfragen

1. Inwiefern beeinflusst der digitale Unterricht unsere Kenntnisse in Bezug auf die Lehrersprache und ihre Funktionen?
2. Inwiefern beeinflusst der digitale Unterricht die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation?

Hypothesen

1. Der digitale Unterricht beeinflusst die Funktionen der Lehrersprache wesentlich.
2. Der digitale Unterricht beeinflusst die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation wesentlich.

ProbandInnen

An der Forschung haben 57 DaF-Lehramtsstudierende der ELTE, die den Kurs *Sprachförderung für DaF-Lehrende* bereits absolviert haben, teilgenommen. Der Anteil der Geschlechter der ProbandInnen war bei der Datenerhebung nicht ausgeglichen, es gab 47 weibliche und 10 männliche Teilnehmende. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 24 Jahre. Der Fragebogen wurde von einem Studierenden mit 21 Jahren, von einem mit 27, von neun mit 22, von achtzehn mit 23 und mit 24, von acht mit 25 und von zwei mit 26 Jahren ausgefüllt. 16 von den Studierenden, die sich an der Forschung beteiligten, waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung im vierten, 30 im fünften und 11 im sechsten Studienjahr. Alle Teilnehmenden studieren das Fach Deutsch als Fremdsprache, neben diesem studieren 26 Personen Englisch als Fremdsprache, 9 Geschichte, 9 Ungarisch als Muttersprache, 5 Mathematik und 2 Musik. Außerdem studieren je 1 Person Deutsch-Spanisch, Deutsch-Geografie, Deutsch-Informatik und Deutsch-Bibliothekswissenschaft. Die Muttersprache der an der Forschung beteiligten Studierenden ist Ungarisch. Sie studieren über ihre Muttersprache hinaus verschiedene Fremdsprachen, wie Deutsch (57 Personen), Englisch (54 Personen), Latein (8 Personen), Spanisch (7 Personen), Italienisch (5 Personen), Französisch (4 Personen), Russisch (2 Personen), Japanisch (1 Person), Altgriechisch (1 Person), Chinesisch (1 Person), Rumänisch (1 Person) und Finnisch (1 Person).

Instrumente

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines deutschsprachigen Fragebogens (s. Anhang), der unter der Berücksichtigung der Forschungsziele und der Forschungsfragen in den ersten Monaten 2021 im Rahmen der Forschungsgruppe *Cathedra Magistrorum* (Lehrerakademie) der ELTE Eötvös József Collegium entwickelt wurde (Caspari/Klippel/Legutke/Schramm 2016, Riemer 2010). An der Erprobung und der Reflexion des Fragebogens haben sich die Studierenden der Forschungsgruppe (5 Personen) und praktizierende DaF-Lehrende (3 Personen) beteiligt. Der für die vorliegende empirische Forschung entwickelte Fragebogen umfasst drei thematische Einheiten. Erstens wurden die Hintergrunddaten der Befragten (Alter, Geschlecht, Jahrgang, Fächerkombination, Muttersprache, gelernte Fremdsprachen) erhoben. Zweitens haben die Befragten ihre eigenen Unterrichtserfahrungen im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht reflektiert. Drittens haben sie ihre Erfahrungen in Bezug auf die Lehrersprache reflektiert.

Die dritte thematische Einheit umfasst die folgenden Bereiche:

- Verständnis von Begriffen (Lehrersprache, Lernaltersprache, Alltagssprache, Wissenschaftssprache, Unterrichtssprache) (1. Item)
- Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im Präsenzunterricht und im digitalen Unterricht (2. Item)
- Gründe für die Veränderung des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson und für die Veränderung der Faktoren, die die Änderungen im digitalen Unterricht beeinflussen (3. Item)
- genaues Verständnis vom Begriff der Lehrersprache (4. Item)
- Stärke der Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache (5. Item)
- wichtigste Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht (6. Item)
- Herausforderungen für eine Lehrperson im digitalen Unterricht in Bezug auf den Sprachgebrauch (7. Item)
- Notwendigkeit der Vorbereitung der Studierenden auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung (8. Item)

Datenerhebung

Die Datenerhebung fand zwischen dem 26. April und dem 31. Mai 2021 aufgrund der Pandemie in Online-Form statt. Den ProbandInnen wurde der Fragebogen zugeschickt und sie haben ihn in deutscher Sprache in Google-Forms ausgefüllt. Die Teilnahme an der Forschung war anonym und freiwillig. Das Ausfüllen dauerte ca. 25 Minuten lang. Wie in der Einleitung (Kap. 1.) dargestellt wurde, setzt sich die Forschung zum Ziel, die Wirkungen des digitalen Unterrichts auf die Funktionen der Lehrersprache und auf die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation komplex zu untersuchen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist das Kennenlernen der Perspektive der Studierenden, der Lernenden und der Lehrenden vonnöten.

Im vorliegenden Beitrag werden die Daten, die bei der Befragung der Studierenden erhoben wurden, ausgewertet. Durch die Analyse dieser Daten können wertvolle Schlussfolgerungen in Bezug auf die Inhalte der universitären Lehrendenausbildung gezogen werden.

Datenanalyse

Die Analyse der Antworten der DaF-Lehramtsstudierenden, die im Rahmen der Forschung befragt wurden, und die Vorstellung der gewonnenen Daten erfolgen auf unterschiedliche Weise. Die ProbandInnen haben ihre Antworten beim 2., 5. und 8. Item des Fragebogens auf einer Likert-Skala für geschlossene Fragen gegeben. Diese Daten werden durch Diagramme transparent gemacht. Beim 1., 3., 4., 6. und 7. Item haben sie ihre Meinungen anhand von offenen Fragen formuliert. Bei der Analyse der Daten des 1. und 4. Items werden die Antworten von zwei Probanden wortwörtlich, ohne Modifizierung angegeben, wodurch auf die individuellen Unterschiede hingewiesen wird. Die Antworten auf die 3., 6. und 7. Items wurden inhaltlich aufeinander bezogen und analysiert. Die zahlenmäßige Abweichung der Anzahl der Befragten und der angeführten Inhalte lässt sich darauf zurückführen, dass mehrere ProbandInnen die gleiche Antwort gegeben haben.

4. Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Forschung dargestellt und reflektiert.

➤ **Eigene Unterrichtserfahrungen im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht**

In Bezug auf die eigenen Erfahrungen lässt sich der ersten Abbildung entnehmen, dass 74% der befragten Studierenden über Lehrerfahrungen sowohl im Präsenzunterricht als auch im digitalen Unterricht unter institutionellen Rahmenbedingungen verfügen. 77% haben Erfahrungen im Privatunterricht in Präsenzform, 66% haben bereits Online-Privatunterricht erteilt. Insgesamt 26% der Befragten haben bisher weder Erfahrungen im schulischen Unterricht noch im Privatunterricht in Präsenzform. 33% haben noch nicht im digitalen Privatunterricht unterrichtet.

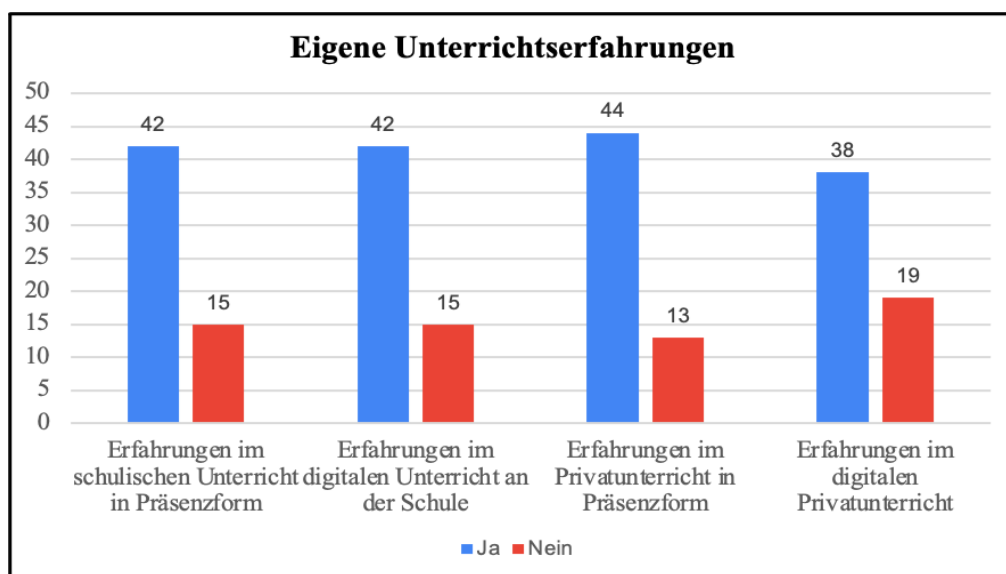


Abb. 1: Eigene Unterrichtserfahrungen im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht

Aufgrund dieser Antworten lässt sich darauf schließen, dass dem digitalen Unterricht vor der Pandemie unter institutionellen Rahmenbedingungen eine geringe Rolle zukam. Demgegenüber ist er im Privatunterricht häufiger vorgekommen. Die im digitalen Unterricht gesammelten praktischen Erfahrungen der Studierenden sollen in der universitären Lehrendenausbildung aufgegriffen, integriert und vor allem reflektiert werden.

➤ **Verständnis von Begriffen und das genaue Verständnis vom Begriff der Lehrersprache (1. und 4. Item)**

Die ProbandInnen definierten den Begriff der Lehrersprache, der Lernersprache, der Alltagssprache, der Wissenschaftssprache und der Unterrichtssprache. Darüber hinaus haben sie den Begriff der Lehrersprache erläutert, ausführlich definiert und dessen Besonderheiten erfasst. Im Folgenden werden die Antworten von zwei Probanden (im Weiteren *A* und *B* genannt) wortwörtlich, ohne Modifizierung angegeben und diese Antworten dienen als Grundlage des Vergleichs. Die wortwörtlich entnommenen Gedanken werden in Anführungszeichen zitiert. Der

Grund für die Auswahl dieser beiden Personen ist, dass ihre Antworten die Begrifflichkeit und das Verständnis aller Befragten widerspiegeln.

A definierte die Lehrersprache als „alle Kommunikationsformen der Lehrperson“ und unter Lenersprache versteht A „alle Kommunikationsformen der Lernenden“. In ihrem Verständnis bezeichnet die Alltagssprache „die eher mündlichen Kommunikationsformen, die man in informellen Situationen verwendet“. Von der Alltagssprache abgegrenzt definierte A die Wissenschaftssprache, als „die offizielle mündliche und schriftliche Sprache, die in den verschiedenen Wissenschaften auch unterschiedlich verwendet wird“. An dieser Stelle fügte sie als Erläuterung hinzu, dass damit der für die einzelnen Disziplinen charakteristische Fachwortschatz gemeint wird („Darunter verstehe ich, dass man zum Beispiel unterschiedliche wissenschaftsbezogene Fachbegriffe verwendet.“). Unter Unterrichtssprache versteht A „alle Kommunikationsformen der Lehrperson und der Lernenden“.

B gab bei der Definition der Lehrersprache sowie der Lenersprache eine ausführlichere Erklärung als A. B definierte die Lehrersprache als „die spezifische Sprache, die die Lehrperson während der Stunde benutzt um Aufforderungen, Lob, Kritik, Ansporn, Ermunterung, Fragen und Feedback zu formulieren“. Unter Lenersprache versteht B „die spezifische Sprache, die die Lernenden während der Stunde benutzen, um Antworten und Fragen zu formulieren und die Aufgaben zu leisten“. Im Verständnis von B bezeichnet die Alltagssprache „die Sprache, die man im Alltag spricht“. Davon abweichend stellte sie die Wissenschaftssprache folgenderweise dar. Wissenschaftssprache ist die „Fachsprache, die in wissenschaftlichen Diskursen benutzt wird und durch die wissenschaftliche Disziplin geprägt ist“. Die Unterrichtssprache ist laut B „die Sprache, in der unterrichtet wird“.

A wiederholt bei der Definition der Lehrersprache die beim ersten Item gegebene Antwort. In diesem Sinne versteht A unter Lehrersprache „alle Kommunikationsformen der Lehrperson. Dazu gehören sowohl die verbale, als auch die paraverbale und nonverbale Elemente der Kommunikation. Die Lehrperson kommuniziert immer mit ihrem ganzen Verhalten und Persönlichkeit. Die gerechte Lehrersprache ist harmonisch, offen und ernst und gibt die Möglichkeit auch den Lernenden, um sich ausdrücken zu können“. In dieser Definition wird den verbalen, para- und nonverbalen Elementen der Kommunikation eine wichtige Rolle zugeschrieben. Darüber hinaus werden die Merkmale der Lehrersprache wie Harmonie, Offenheit und Ernsthaftigkeit erwähnt. Die Lehrperson, die über diese Eigenschaften verfügt, ermögliche den Lernenden, sich in der Stunde hemmungslos äußern und ausdrücken zu können. As Ansatz zufolge kommuniziert die Lehrperson mit ihrer Persönlichkeit und ihrem kommunikativen Verhalten.

B wiederholt auch die zuvor gegebene Definition (beim 1. Item) hinsichtlich der Lehrersprache und ergänzte bzw. differenzierte diese folgendermaßen: „Unter Lehrersprache verstehe ich die spezifische Sprache, die die Lehrperson während der Stunde benutzt, um Aufforderungen, Lob, Kritik, Ansporn, Ermunterung, Fragen und Feedback zu formulieren. Zur Lehrersprache gehört nicht nur die verbale, sondern auch die nonverbale und paraverbale Kommunikation. Die Lehrersprache kann für Lernende sowohl motivierend als auch demotivierend sein.“ In dieser ausführlichen Definition wird auf die verbalen, non- und paraverbalen Mittel sowie auch auf die motivierende bzw. demotivierende Rolle der Lehrersprache eingegangen.

Die Unterschiede zwischen den Definitionen von A und B lassen sich auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse der beiden Studierenden zurückführen. Darüber hinaus zeigen ihre Erläuterungen, wie genau und kompetent sie ihre Gedanken in der Fremdsprache ausformulieren

können. Anhand des Vergleichs der Antworten und der ermittelten Unterschiede lässt sich ferner darauf schließen, dass die Befragten mit den Begriffen nicht einheitlich umgehen. Feilke (2012) und Butzkamm (2007) weisen auch auf die Wichtigkeit der Begrifflichkeit hin.

Für die Lehrendenausbildung sind also die Einführung der Begriffe, der sichere Umgang mit ihnen und das differenzierte Verständnis dieser von hoher Relevanz. Die weitere Behandlung aller anderen Inhalte kann nur in diesem Fall erfolgreich sein. Die einheitliche Begriffsbildung ist eine wichtige Voraussetzung der Umsetzung der Ziele von fremdsprachendidaktischen Kursen.

➤ Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im Präsenzunterricht und im digitalen Unterricht (2. Item)

Das kommunikative Verhalten, das sich aus den verbalen, nonverbalen und paraverbalen Elementen zusammensetzt, bildet einen zentralen Teil der Lehrersprache. 72% der Befragten vertreten die Ansicht, dass die verbalen Elemente im Präsenzunterricht von entscheidender Bedeutung sind. 60% meinen, dass den nonverbalen und den paraverbalen Mitteln auch eine große Bedeutung zukommt (Abbildung 2). Demgegenüber nimmt im digitalen Unterricht die Rolle der verbalen und paraverbalen Mittel deutlich zu und die der nonverbalen Elemente nimmt eher ab (Abbildung 3). Diese Ergebnisse stehen mit den in den einschlägigen Fachliteraturen formulierten Überlegungen von Antalné (2006), Butzkamm (2007), Watzlawik/Beavin/Jackson (2000) und Schulz von Thun (2010) im Einklang.

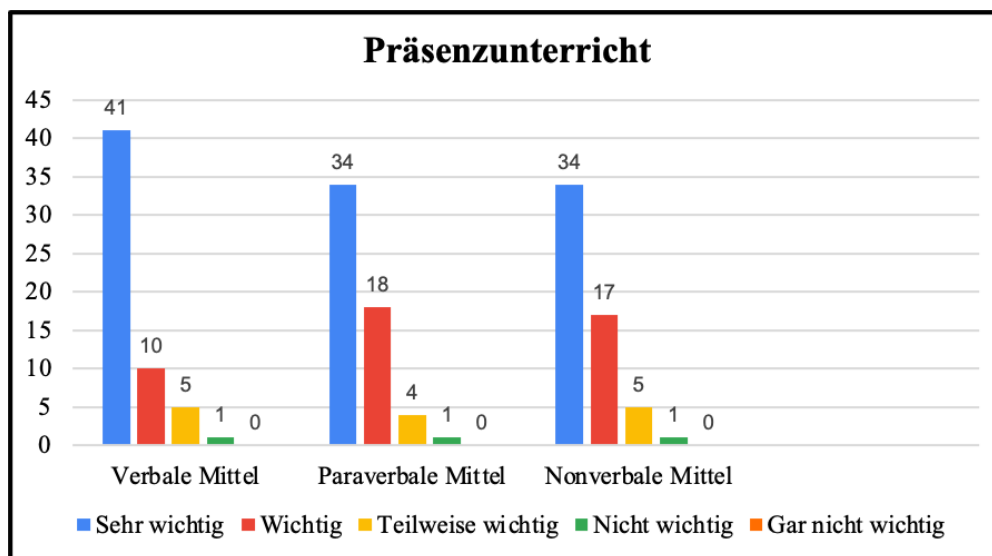


Abb. 2: Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im Präsenzunterricht

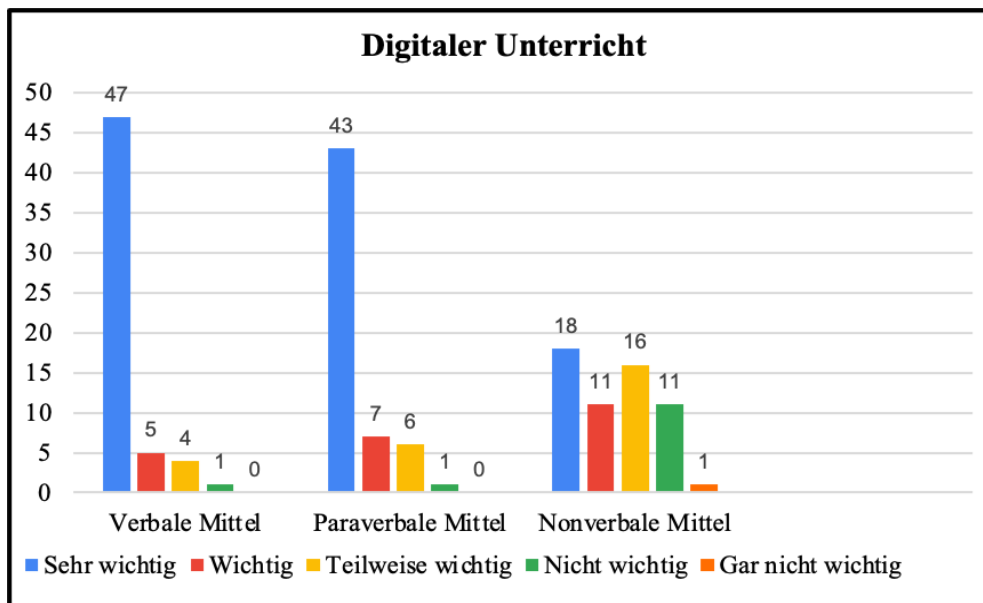


Abb. 3: Wichtigkeit der Elemente des kommunikativen Verhaltens im digitalen Unterricht

Die Antworten zeigen eindeutig, dass sich die Studierenden dessen bewusst sind, welche Mittel der Kommunikation im digitalen Unterricht gegenüber dem Präsenzunterricht über eine zentrale Rolle verfügen. Es ist zu beobachten, dass die Studierenden fähig sind, den Kontext bzw. die Form des Unterrichts zu reflektieren und zwischen digitalem Unterricht und Präsenzunterricht zu differenzieren. Das ist eine positive Erkenntnis in dem Sinne, dass der digitale Unterricht für die Studierenden keine weitere Frustration bedeutet.

➤ **Gründe für die Veränderung des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson und für die Veränderung der Faktoren, die die Änderungen im digitalen Unterricht beeinflussen (3. Item)**

Anhand der Antworten der befragten Studierenden lassen sich die Veränderungen des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson im digitalen Unterricht auf folgende Gründe zurückführen:

- Für den digitalen Unterricht sind zum einen die mangelnden persönlichen Kontakte, zum anderen die physische Distanz zwischen den Lernenden und den Lehrenden charakteristisch.
- Die Lehrperson kann die Lernenden selbst und ihre Reaktionen nicht immer sehen bzw. wahrnehmen oder diese nicht eindeutig interpretieren.
- Den Wiederholungen, Fragen und Rückfragen der Lehrenden kommt eine große Bedeutung zu, diese ermöglichen es den Lernenden, eine Rückmeldung zu geben.
- Die Rolle der nonverbalen Kommunikation nimmt ab, gleichzeitig nimmt die Wichtigkeit der paraverbalen Mittel zu (z. B. Intonation, Lautstärke, Tonhöhe, Sprechtempo).
- Im digitalen Unterricht sollten Lehrende ganz genaue, eindeutige und konkrete Gedanken formulieren, besser artikulieren bzw. klarer sprechen.
- Es sind mehr Erklärungen in L1 und mehr Hinweise bzw. Erläuterungen bei den Aufgaben notwendig.

In Bezug auf die Erfahrungen der Studierenden beeinflussen die Veränderung des kommunikativen Verhaltens der Lehrperson im digitalen Unterricht folgende Faktoren:

- Technische Schwierigkeiten (z. B. Qualität des Mikrofons und des Lautsprechers), Unsicherheit (unerwartete technische Probleme), schwache Internetverbindung, unterschiedliche Kameraeinstellungen, der unsichere Umgang der Lehrperson mit der Technik, weniger Interaktivität, demotivierte Lernende, sich verringere Konzentrationsfähigkeit der Lernenden und der spezifische Wortschatz des digitalen Unterrichts.
- Lehrende haben im digitalen Raum parallel mehrere und verschiedene Aufgaben zu erledigen (z. B. Freigabe des Bildschirms, Gruppenbildung während der Stunde, Kopieren und Einfügen der Materialien auf den einzelnen Online-Plattformen). Daher können sich Lehrende auf die Lernenden und auf ihren eigenen Sprachgebrauch weniger konzentrieren.
- Die Rolle der Schriftlichkeit nimmt zu mit besonderer Rücksicht auf die asynchronen Phasen des Unterrichts. In diesen Fällen gibt die Lehrperson den Lernenden eine schriftliche Rückmeldung. Die Schriftlichkeit gerät oft auch in der Stunde in den Vordergrund und die Lehrperson nutzt in diesen Fällen die Foren und die Chatfunktion der einzelnen Plattformen.
- Lehrende müssen die geänderten Aufgaben und Methoden kennenlernen und sich an diese anpassen.

Die Antworten der Studierenden deuten darauf hin, dass sie ihre Meinungen vielfältig formulieren können, und sie in der Lage dazu sind, die verschiedensten Gründe und Faktoren zu nennen. Darüber hinaus untermauern diese Antworten das bewusste Verhalten der Studierenden im digitalen Unterricht und ihre Fähigkeit, die Was-Warum-Zusammenhänge explizit ausdrücken zu können. Die Überlegungen von Rösler (2018, 2019, 2020), Schmenk (2008, 2015) und Würffel (2015, 2018) spiegeln sich in diesen Antworten in Bezug auf die Veränderung des kommunikativen Verhaltens wider.

➤ **Stärke der Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache (5. Item)**

58% der an der Forschung teilnehmenden Studierenden denken, dass der digitale Unterricht eine erhebliche Wirkung auf die Lehrersprache ausübt. Dieser Einfluss ist laut 12% sehr bedeutend und 23% finden den Effekt teilweise bedeutend.

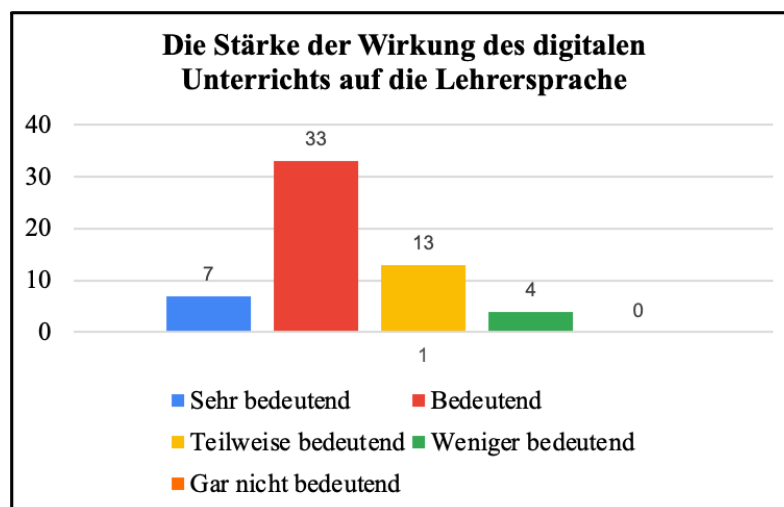


Abb. 4: Stärke der Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache

Der vierten Abbildung ist eindeutig zu entnehmen, dass die befragten Studierenden aufgrund ihrer Erfahrungen die Meinung vertreten, dass sich der digitale Unterricht auf die Lehrersprache auswirkt. In ihren Antworten zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Stärke der Wirkung.

➤ **Wichtigste Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht (6. Item)**

Anhand der Antworten der im Rahmen der Forschung befragten Studierenden lassen sich die wichtigsten Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht wie folgt zusammenfassen. Neben den einzelnen Merkmalen findet sich in Klammern die Anzahl der Erwähnungen:

- einfachere, verständlichere, langsamere, lautere, klarere, unmittelbare, zielorientiertere, gesteuertere Sprache, die bei der Vermeidung von Missverständnissen helfen kann (20),
- Verringerung der Rolle der nonverbalen Kommunikation (11),
- häufigere Wiederholungen und Rückfragen (10),
- Wichtigkeit des Erwerbs und der selbstsicheren Anwendung des spezifischen Wortschatzes im digitalen Unterricht (6),
- sprachlich korrekter, genauer bzw. eindeutiger Sprachgebrauch und klare, eindeutige, verständliche Aussprache (5),
- häufigere Fragen und Aufforderungen (4),
- zunehmende Rolle von Lehrervorträgen und Lehrerpräsentationen, Wichtigkeit visueller Illustrationen bei mündlichen Präsentationen (4),
- Multimedialität (Gleichzeitigkeit der Schriftlichkeit und Mündlichkeit) (3),
- Vermeidung von langen und komplizierten Sätzen, essenzielle Formulierungen (2),
- logische und eindeutige Fragen, Erklärungen und Aufgabenstellungen (2),
- mehr Frontalarbeit und mehr Arbeit im Plenum, dadurch dominanter Rolle der Lehrperson (2),
- Einsatz vieler Pausen während des Sprechens (1),
- moderierende Rolle der Lehrperson (1),
- Lehrende sprechen im Unterricht mehr (1),
- Lernende werden häufiger persönlich und unmittelbar angesprochen (1),
- Einsatz von Reflexionsphasen im Unterricht mit dem Ziel, dass sich Lehrende vergewissern, dass Lernende alles verstanden haben (1),
- häufigere Erklärungen in L1 (1).

Die auf diese Frage formulierten Antworten zeigen auch eine Vielfalt auf. Dahingehend lässt sich feststellen, dass eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrendenausbildung ist, die unterschiedlichen Annäherungen bei der Begriffsbildung bzw. der Definition der Lehrersprache zu berücksichtigen und als eine Einheit zu betrachten.

➤ **Herausforderungen für eine Lehrperson im digitalen Unterricht in Bezug auf den Sprachgebrauch (7. Item)**

In Bezug auf die Herausforderungen im digitalen Unterricht kristallisieren sich aufgrund der Antworten der Studierenden zwei Tendenzen heraus. Einerseits erscheinen die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch der Lehrenden. Andererseits beziehen sie

sich auf die Unterrichtsorganisation, vor allem auf die technischen Aspekte. Neben den einzelnen Aspekten befindet sich die Anzahl der Erwähnungen.

Die Herausforderungen, die sich auf den Sprachgebrauch der Lehrperson beziehen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Behandlung des Mangels der nonverbalen Rückmeldungen und der daraus resultierenden eventuellen Missverständnisse (9),
- die korrekte, richtige und angemessene Anwendung der neuen und spezifischen Terminologie der digitalen Welt (z. B. der richtige Gebrauch des Artikels bei Anglizismen, die richtige Benennung der unterschiedlichen Plattformen) (8),
- klare, eindeutige, konkrete, kurze und verständliche Formulierung der Aufgaben, der Erklärungen und der Aufgabenstellungen (6),
- Regulierung des Sprechtempos und der Lautstärke, Einsatz von Pausen, Vermeidung von Monotonie, eindeutige Artikulation, Spontaneität (6),
- Wahrnehmung, Interpretation und Lösung von sprachlichen Problemen der Lernenden (5),
- eindeutige und korrekte Aussprache, Sprachrichtigkeit (4),
- ausführliche und essenzielle Erklärung (z. B. im Chat) von Aufgaben im mündlichen sowie im schriftlichen Bereich (2),
- sprachliche Realisierung des Lobes, der Aufforderung und des Ansporns ausschließlich durch die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel (2),
- bewusste Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs (2),
- Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache (besonders in Gruppen auf dem Sprachniveau A1/A2) (2),
- Verbesserung der Arbeiten der Lernenden (z. B. Korrektur der sprachlichen Fehler im mündlichen Sprachgebrauch und Korrektur der Rechtschreibfehler im schriftlichen Sprachgebrauch) (1),
- selbstbewusste Moderation der Stunde (1).

Herausforderungen in Bezug auf die Unterrichtsorganisation und die Technik

- Motivierung, Ansporn und Ermutigung der Lernenden bzw. Aufrechterhaltung ihrer Aufmerksamkeit (8),
- geduldige Behandlung der technischen Probleme (5),
- schwache, instabile Internetverbindung (2),
- Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden (2),
- konzentriertere Aufmerksamkeit auf Reaktionen der Lernenden (1),
- Disziplinieren der Lernenden (1),
- selbstsicherer Umgang mit dem Computer (1),
- Kenntnis und Anwendung der unterschiedlichen Plattformen, die während des Unterrichts zum Einsatz kommen (1),
- Effektivität der Arbeit der Lehrenden im digitalen Raum (1),
- Mangel an persönlichen Kontakten bzw. an der Präsenz im Unterrichtsraum (1),
- wirksame Wissensvermittlung (1).

Die oben dargestellten Antworten spiegeln ebenfalls die vielfältigen Gedanken bzw. die vielfältige Denkweise der Studierenden, die auf eigenen Erfahrungen beruhen, wider. Es ist auch in diesem Fall von großer Bedeutung, dass die eigenen Erfahrungen der Studierenden in der Lehrendenausbildung thematisiert werden sollten und ein gemeinsames Konzept entwickelt werden sollte. Dafür plädieren auch Rösler (2018, 2019, 2020), Schmenk (2008, 2015) und Würffel (2015, 2018) in ihren Publikationen eindeutig.

➤ **Notwendigkeit der Vorbereitung der Studierenden auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung (8. Item)**

86% der Befragten sind der Meinung, dass die Lehramtsstudierenden im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht vorbereitet werden sollten. Insgesamt vertreten 14% den Standpunkt, dass diese Vorbereitung über eine geringe Relevanz verfügt.

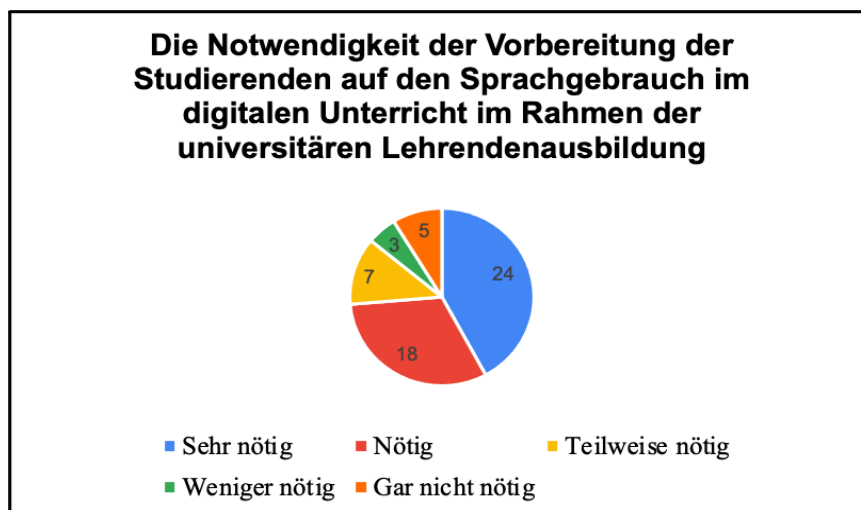


Abb. 5: Notwendigkeit der Vorbereitung der Studierenden auf den Sprachgebrauch im digitalen Unterricht im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung

Durch die fünfte Abbildung werden die Erwartungen der Studierenden eindeutig sichtbar. Diese Erwartungen müssen in der Lehrendenausbildung unbedingt berücksichtigt werden. Auf die sorgfältige und umfassende Auswahl der Bildungsinhalte wird in den Publikationen von Caspari (2003, 2016), Hallet (2006) und Krumm (2012, 2016) hingewiesen.

5. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass angehende Lehrende ihre Erfahrungen während des Praktikums traditionell unter institutionellen Rahmenbedingungen im Präsenzunterricht erwerben können. Im Präsenzunterricht befinden sich die Lehrenden und die Lernenden in einem Raum, wobei sich sämtliche Funktionen der Lehrersprache entfalten. Es ist aber von hoher Relevanz, neben dem Präsenzunterricht auch im digitalen Unterricht praktische Erfahrungen zu sammeln (Csizér/Albert/Piniel 2021). Auf dessen Wichtigkeit hat die Pandemie der letzten Jahre hingewiesen. Wegen des digitalen Unterrichts änderten sich die Rahmenbedin-

gungen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts maßgebend und die Unterrichtsorganisation setzt die Einführung neuer Arbeits- und Sozialformen voraus (Rösler 2018, 2019, 2020, Schmenk 2008, 2015, Würffel 2015, 2018). Diese Faktoren beeinflussen die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation eindeutig.

Der vorliegende Beitrag umfasst die Analyse der Antworten der Studierenden, anhand derer eine Bilanz in Bezug auf die Inhalte der universitären Lehrendenausbildung gezogen wird. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse der Forschung kann eindeutig festgestellt werden, dass der digitale Unterricht unsere Kenntnisse über die Lehrersprache und ihre Funktionen bzw. über die Erfolgsbedingungen der unterrichtlichen Kommunikation deutlich differenziert.

Die Antworten der Studierenden weisen ebenso auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Forschung hin. Aufgrund der Antworten kann eindeutig behauptet werden, dass die Berücksichtigung der Meinung der Studierenden bei der Begriffsbildung von großer Bedeutung ist. Anhand der bestehenden Daten lässt sich eindeutig feststellen, dass der dynamische Umgang mit fremdsprachendidaktischen Begriffen im Rahmen der Ausbildung nur in dem Fall möglich ist, wenn die Veränderungen des Praxisfeldes auch berücksichtigt werden und die Begriffe in diesem Sinne behandelt bzw. beschrieben werden. Die fremdsprachendidaktische Bildung kann ihre Funktion in der Lehrendenausbildung nur dann erfüllen, wenn sich die fachwissenschaftlichen Kenntnisse mit dem Praxisfeld verbinden und die Studierenden den engen Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen wahrnehmen und verstehen lernen.¹

6. Literatur

- Antalné Szabó, Ágnes (2006): *A tanári beszéd az empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó, Ágnes (2016): *A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Grammatik*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 268–285.
- Antalné Szabó, Ágnes (2019): *A tanári kommunikáció fejlesztése*. In: Antalné Szabó, Ágnes/Gonda, Zsuzsa/Raátz, Judit/Szabó, Éva/Szesztay, Margit (Hg.): *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, S. 127–156.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Kommunikationsmodelle*. In: Bußmann, Hadumod (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. 2. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Tübingen: Narr Verlag.
- Caspari, Daniela (2016): *Die Lehrenden*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 305–311.

¹ Der Beitrag beruht auf einem Vortrag, der von den Autorinnen unter dem Titel „A tanári nyelv funkcióinak vizsgálata a német mint idegen nyelv oktatásában“ am 18. 11. 2021 bei der Online-Tagung „Felelős nyelvészet – Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia“ der Eötvös-Loránd-Universität gehalten wurde.

- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.)(2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Csizér, Kata/Albert, Ágnes/Piniel, Katalin (2021): Néhány összefüggés a tanulói motivációról, autonómiáról, érzelmekről és az online angolórákkal kapcsolatos véleményekről: digitális átállás három budapesti középiskolában 2020 tavaszán. In: Buda, András/Molnár, György (Hg.): Oktatás – Informatika – Pedagógia 2021. Debrecen: Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, S. 46–61.
- Ehlich, Konrad (2010): Kommunikative Kompetenz. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag, S. 157–158.
- Ehlich, Konrad (2012): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327–348.
- Faistauer, Renate (2010): Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag, S. 158.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), S. 173–188.
- Fandrych, Christian (2016): Sprache. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 34–38.
- Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo (Hg.)(2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 233, S. 4–13.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac Verlag. (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2).
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2), S. 15–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3), S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Diskurse in Lehrerzimmern: Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Palotás,

- Berta/Reder, Anna (Hg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona (2017): Anmerkungen zur Reform der universitären DaF-Lehrerbildung in Ungarn. In: Bogner Andrea/Ehlich, Konrad/Eichinger, Ludwig M./Kellertat, Andreas F./Krumm, Hans-Jürgen/Michel, Willy/Reuter, Ewald/Wierlacher, Alois/Dengel, Barbara (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015. München: Iudicium. (= Band 41: Curriculumentwicklung), S. 189–200.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Was Lehrende heute können müssen: Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (Hg.): IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 175–185.
- Feld-Knapp Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári, Tünde (Hg.): Kollokationen lernen. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. (= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn 27), S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona/Hahn, Verena (2020): Unterricht verstehen lernen: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender in fachdidaktischen Seminaren an der Budapester Eötvös Loránd Universität (ELTE). In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 63(1), S. 111–124.
- Graefen, Gabriele/Liedke-Göbel, Martina (2020): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.
- Hunfeld, Hans (Hg.)(1990): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.
- Königs, Frank G. (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 43(1), S. 66–80.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrerwissen. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag, S. 187.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó/ELTE Eötvös József Collegium. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1), S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 311–314.
- Merten, Klaus (1999): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. 3. Auflage. Münster: LIT Verlag.
- Neuland, Eva/Balsliemke, Petra/Baradaranossadat, Anka (2012): Schülersprache–Schulsprache–Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunika-

- tion und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 392–407.
- Perge, Gabriella (2014): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2), S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1).
- Reich, Philip (2017): Sprechen – Lehren – Lernen. Über Kommunikation und ihren Bezug auf den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe A, 1), S. 197–242.
- Riemer, Claudia (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), S. 764–781.
- Rösler, Dietmar (2018): Lernerautonomie und digitale Medien. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan. München: Iudicium Verlag, S. 13–29.
- Rösler, Dietmar (2019): Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Fäcke, Christiane/Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 245–250.
- Rösler, Dietmar (2020): Auf dem Weg zum Babelfisch? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. In: InfoDaF 47, S. 596–611.
- Sárvári, Tünde (2021): Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht. In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten, S. 81–99.
- Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmenk, Barbara (2015): Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. In: InfoDaF 42, S. 25–42.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Bd. 1–3. 48. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Taczman, Andra (2018): Sprachliche Höflichkeit. Eine Studie zur Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF–Lehrender am Beispiel des Ausdrucks von Kritik und Lob. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Auflage. Bern: Hans Huber.

Würffel, Nicola (2015): Hybride Lernortgestaltung als angemessen Lehr- und Lernform des modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübinge: Gunter Narr Verlag, S. 229–238.

Würffel, Nicola (2018): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (Hg.): IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 123–139.

7. Anhang

Fragebogen zur Forschung der Lehrersprache

I. Hintergrunddaten

Geschlecht: weiblich männlich

Alter:

Jahrgang:

Fächerkombination:

Muttersprache:

Gelernte Fremdsprachen:

II. Eigene Erfahrungen als Lehrende im digitalen Unterricht und im Präsenzunterricht

Kreuzen Sie an, ob die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen oder nicht.

| | Ja | Nein |
|---|----|------|
| Ich habe eigene Erfahrungen als Lehrende/r im Präsenzunterricht an der Schule gesammelt. | | |
| Ich habe eigene Erfahrungen als Lehrende/r im digitalen Unterricht an der Schule gesammelt. | | |
| Ich habe eigene Erfahrungen im Privatunterricht / Präsenz gesammelt. | | |
| Ich habe eigene Erfahrungen im Privatunterricht / digital gesammelt. | | |

III. Eigene Erfahrungen mit der Lehrersprache

1. Was verstehen Sie unter den folgenden Begriffen? Beenden Sie die Sätze.

- Unter Lehrersprache verstehe ich ...
- Unter Lernersprache verstehe ich ...
- Unter Alltagssprache verstehe ich ...
- Unter Wissenschaftssprache verstehe ich ...
- Unter Unterrichtssprache verstehe ich ...

2. Der Unterricht ist eine spezifische Form der menschlichen Kommunikation. Sie unterscheidet sich jedoch von der natürlichen Kommunikation, weil sie zielorientiert und gesteuert stattfindet. Bei der unterrichtlichen Kommunikation kommt der Lehrersprache und dem kommunikativen Verhalten der Lehrperson eine zentrale Rolle zu. Das kommunikative Verhalten setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen.

Denken Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen darüber nach, ob sich das kommunikative Verhalten der Lehrperson im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht verändert.

- A) Markieren Sie die Wichtigkeit der einzelnen Elemente des kommunikativen Verhaltens im **Präsenzunterricht** auf einer Skala 1–5 (1= gar nicht wichtig, 5= sehr wichtig).

- verbale Elemente (z. B. schriftliche und mündliche Äußerungen) _____
- paraverbale Elemente (z. B. Stimmlage, Sprachtempo) _____
- nonverbale Elemente (z. B. Gestik, Mimik) _____

- B) Markieren Sie die Wichtigkeit der einzelnen Elemente des kommunikativen Verhaltens **im digitalen Unterricht** auf einer Skala 1–5 (1= gar nicht wichtig, 5= sehr wichtig).

- verbale Elemente (z. B. schriftliche und mündliche Äußerungen) _____
- paraverbale Elemente (z. B. Stimmlage, Sprachtempo) _____
- nonverbale Elemente _____

3. **Warum verändert sich das kommunikative Verhalten der Lehrperson? Welche Faktoren beeinflussen die Änderung(en) aufgrund Ihrer Erfahrungen im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?**

4. **Was verstehen Sie unter Lehrersprache? Geben Sie eine ausführliche Definition, erfassen Sie ihre Besonderheiten.**

5. **Wie groß ist Ihrer Meinung nach die Wirkung des digitalen Unterrichts auf die Lehrersprache?**

- 1 (unbedeutend) 2 3 4 5 (sehr wichtig)

6. **Was sind aufgrund Ihrer Erfahrungen die wichtigsten Merkmale der Lehrersprache im digitalen Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht?**

7. **Was sind aufgrund Ihrer Erfahrungen die größten Herausforderungen für eine Lehrperson im digitalen Unterricht in Bezug auf den Sprachgebrauch?**

8. **Finden Sie es notwendig, angehende Lehrende im Rahmen des Studiums auf den Sprachgebrauch, der für den digitalen Unterricht charakteristisch ist, vorzubereiten?**

- 1 (nicht nötig) 2 3 4 5 (sehr nötig)