

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 13 (1991)

Heft: 1

Artikel: Gibt es im Unterricht eine Gesprächskultur?

Autor: Ludwig-Tauber, Marianne

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786279>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Gibt es im Unterricht eine Gesprächskultur?

Marianne Ludwig-Tauber

Gesprächskultur im Unterricht wird durch eine gewisse Variation in der Gesprächsform und im Stil der Gesprächsführung geprägt. Anhand einer Stichprobe von dreiunddreissig gemischten Lektionen in Sekundarschulen wurde untersucht, ob alle Gesprächssequenzen nach dem gleichen, oft als Frage-Antwort-Unterricht beschriebenen Muster ablaufen oder ob verschiedene Gesprächstypen vorkommen. Eine strukturierte Inhaltsanalyse ergab zehn unterschiedliche Gesprächstypen, welche beschrieben werden. In der Häufigkeitsauszählung erwiesen sich jeweils zwei Typen als dominant: im Fremdsprachenunterricht waren dies das «Frage-Antwort-Gespräch» und das «Repetitive Gespräch», währenddem in den andern Fächern neben dem «Frage-Antwort-Gespräch» das «Anregungsgespräch» dominierte. Daraus folgt, dass in der beobachteten Stichprobe zwar eine reiche Palette von Gesprächsformen vorkommt, dass davon jedoch einseitig Gebrauch gemacht wurde.

1. Ausgangslage

Könnten Sie einer Lehrperson in Ausbildung erklären, welche Gesprächsform sie in der Unterrichtssituation X mit dem Ziel Y mit Vorteil einsetzt? Diese Frage begann mich zu interessieren, als ich feststellte, dass es nicht nur angehenden Lehrpersonen, sondern auch Lehrpersonen mit mehrjähriger Erfahrung schwerfällt, vom Unterrichtsgespräch im gewohnten Frage-Antwort-Verfahren wegzukommen und alternative Gesprächsformen zu finden. Es fiel mir auf, dass es für den Unterricht kein praktisches Know-how über Gesprächsformen gibt, währenddem ein solches für andere mit Gesprächen assoziierte

Berufsbereiche, wie Beratung und Psychotherapie oder Politik und Medien durchaus existiert. So sind beispielsweise im Bereich Öffentlichkeit und Medien Varianten wie Podiumsgespräch, Interview, Streitgespräch und Diskussion bekannt, und auch innerhalb des Bereichs Interview existieren unterschiedliche Formen von der Expertenbefragung bis zum Tiefeninterview. Variation in der Gesprächsform zeigt an, dass eine Gesprächskultur im betreffenden Berufsbereich gepflegt wird. Trifft dies für den Bereich des Schulunterrichts ebenso zu?

Eine hohe Gesprächskultur zeichnet sich durch ein gewisses Repertoire und eine gewisse Flexibilität der Gesprächsleitung aus. Eine hohe Gesprächskultur setzt voraus, dass die gesprächsleitende Person:

- über eine Palette von möglichen Gesprächsformen verfügt und je nach Ziel und Situation eine geeignete Gesprächsform wählt,
- über Techniken verfügt, ein Gespräch zu initiieren, zu begleiten, zu leiten und auszuwerten,
- sich der eigenen Rolle und Tätigkeit während der Gesprächsform X bewusst ist.

Untersuchungen von Unterrichtsgesprächen sind mehrfach publiziert worden. In vielen verschiedenen Ländern, Schulstufen und Schularten zeichnet sich immer wieder die gleiche Struktur ab, welche drei Merkmale aufweist: einen typischen sog. Gesprächszyklus, eine grosse Zahl von Lehrerfragen und eine einseitige Sprechaktivität der Lehrperson.

Der typische Gesprächszyklus wird von Kliebard (1966) beschrieben: die Lehrperson stellt nach einer fakultativen Vortragssequenz eine Frage, ein Schüler antwortet darauf, die Lehrperson quittiert diese Antwort und stellt nach einer weiteren fakultativen Vortragssequenz die nächste Frage, welche wiederum von einem Schüler beantwortet wird usw. Malcolm (1982) stellt fest, dass der mündliche Unterricht nicht nur in amerikanischen und europäischen Schulen nach diesem Muster verläuft, sondern auch in Australien. Er analysiert anhand eines Kulturvergleichs die Regeln des sozialen Vertrags, der diesem Gesprächsmuster zugrundeliegt.

Ein zweites Merkmal ist die grosse Zahl von Lehrerfragen: pro Lektion werden 55 bis 85 Fragen gestellt (einen Überblick geben Tausch und Tausch, 1979, S. 343). Zudem handelt es sich mehrheitlich um Fragen, welche vom Schüler ein relativ oberflächliches Wissen im Sinne des Abrufens von Einzelheiten verlangen und von ihm eine einseitige kognitive Leistung in Richtung konvergentes Denken abfordern (Krapf, 1985). Die so beschriebene Gesprächsform wird auch als Frage-Antwort-Unterricht oder Unterricht nach dem Erarbeitungsmuster (Grell und Grell, 1983) bezeichnet. Obwohl wegen ihrer Ineffizienz bezüglich schulischer Lernprozesse mehrmals kritisiert, ist diese Gesprächsform im Schulalltag durch eine Art stillschweigender Vertrag (Bauersfeld und Voigt, 1986) etabliert.

Die dritte Eigenschaft stellt die einseitige Sprechaktivität der Lehrperson bei einer relativen Passivität der Schüler dar: 60 bis 90 Prozent der gesprochenen Wörter in einer Lektion fallen der Lehrperson zu, währenddem sich alle Schüler in die restlichen 10 bis 40 Prozent teilen (einen Überblick geben Tausch und Tausch, 1979, S. 344).

In der Literatur ist das Typische im Unterrichtsgespräch deutlich herausgearbeitet worden. An einer Untersuchung, welche der Variabilität in Gesprächsformen nachgeht, mangelt es noch. Aus dem Befund, dass Unterrichtsgespräche immer wieder nach dem gleichen Muster ablaufen, lässt sich noch nicht schliessen, dass nur eine Gesprächsform im Unterricht existiert. An diesem Punkt knüpft die vorliegende Untersuchung an. Sie hat zum Ziel, Varianten des Gesprächstyps im alltäglichen Unterricht aufzusuchen, und sie geht der Frage nach, ob es eine Gesprächskultur im Unterricht gibt. Liessen sich beobachtete Unterrichtsgespräche unterschiedlichen Typen zuordnen, so wäre das ein Anzeichen für eine vielfältige Gesprächskultur im Unterricht. Beruhten jedoch alle Unterrichtsgespräche auf demselben Typus, so wäre eine Gesprächskultur im Unterricht nicht einmal in Ansätzen ersichtlich¹.

Anhand einer Inhaltsanalyse versucht diese Studie, eine Typologie des Unterrichtsgesprächs zu entwickeln. Als Datenbasis dienen 33 transskribierte Lektionen aus verschiedenen Fächern der Sekundarschule. Die Fragestellung gliedert sich folgendermassen:

- Lassen sich die mündlichen Unterrichtssequenzen in allen Lektionen auf einen Gesprächstypus zurückführen oder finden sich darin unterschiedliche Gesprächstypen? Wie sehen die gefundenen Gesprächstypen allenfalls aus?
- Wie häufig kommen die gefundenen Gesprächstypen allenfalls vor, und unterscheiden sie sich bezüglich des Ausmasses, in welchem sich die Schüler darin beteiligen (Sprechaktivität der Schüler)?

2. Vorgehen

Dreiunddreissig Unterrichtslektionen wurden bei dreiunddreissig Lehrpersonen in unterschiedlichen Fächern auf Videoband aufgenommen. Es handelt sich ausschliesslich um Sekundarschullektionen in Kantonen der deutschsprachigen Schweiz². Die Zusammensetzung der Lehrpersonen und Fächer ist aus der Tab. 1 ersichtlich. Erfahrene Lehrpersonen in der Praxis und Lehrpersonen in Ausbildung sind in der Stichprobe im Verhältnis 2:1 vertreten.

Die transskribierten Fassungen der Lektionen wurden einer «strukturierten Inhaltsanalyse» nach Mayring (1983) unterzogen und die auf diese Weise entstandene Typologie zur Überprüfung ihrer Verständlichkeit und Brauchbarkeit einer Beurteiler-Reliabilitätskontrolle unterworfen. Das Vorgehen ist im Detail der Originalarbeit von Heise, Honegger, Landolt, Müller, Rudin und Seiler (1986) zu entnehmen.

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe nach Fächern

| | Anzahl Lektionen |
|-----------------|------------------|
| Deutsch | 5 |
| Französisch | 6 |
| Englisch | 1 |
| Italienisch | 1 |
| Biologie | 1 |
| Mathematik | 8 |
| Geographie | 4 |
| Geschichte | 5 |
| Berufswahlkunde | 1 |
| Physik | 1 |
| Lektionentotal | 33 |

3. Resultate

Die Gesprächstypologie wurde in zwei Phasen entwickelt. In einer ersten Phase erarbeitete man anhand von prototypischen Beispielen sieben Gesprächstypen. In einer zweiten Phase wurden die Typen auf alle Gesprächssequenzen aus den 33 Lektionen angewendet. Dabei erwies es sich als nötig, die Typologie zu ergänzen. Mit der angepassten und erweiterten Gesprächstypologie, welche zehn Typen umfasst, konnten alle 236 Gesprächssequenzen aus den 33 Lektionen klassifiziert werden. Im folgenden werden zuerst die Gesprächstypen beschrieben, dann werden die Resultate zur Häufigkeit der Gesprächstypen und zur Sprechaktivität der Schüler berichtet.

3.1. Gesprächstypologie

3.1.1. Übersicht

Die folgenden zehn Gesprächstypen konnten unterschieden werden:

- Frage-Antwort-Gespräch

- Anregungsgespräch
- Geführte Diskussion
- Aktives Zuhören
- Repetitives Gespräch (Fremdsprachen)
- Konversation (Fremdsprachen)
- Rollenspiel
- Sammeln
- Kettengeschichte
- Vorlesen und Vortragen

Zwei der zehn Typen kommen nur im Fremdsprachenunterricht vor. Mit folgenden Merkmalskategorien werden die Gesprächstypen beschrieben und voneinander abgegrenzt:

– **Länge der Schüler- und Lehrerausserung (Wort, Satz, Vortrag):** Die Länge der Lehrerausserung variiert in den verschiedenen Gesprächstypen, je nachdem, ob die Lehrperson zum Beispiel im Gespräch auch Wissensvermittlung einflechtet, in welchem Ausmass sie Schülerbeiträge kommentiert und ihre eigene Meinung ins Zentrum stellt. Es sind durchschnittliche Längen gemeint, und sie werden in Anzahl Wörter oder Sätze angegeben oder im Ausmass eines Vortrags.

– **Sprecherwechsel (sternförmig, kettenförmig, vernetzt):** Je nachdem, wie frei die Lehrperson ihre Schüler auch untereinander oder zumindest nacheinander sprechen lässt, wird der Sprecherwechsel anders bezeichnet. Eine sternförmige Kommunikation geht immer über den Lehrer, die Aussagen folgen sich in der Art: L (Lehrperson) – S (Schüler) – L – S – L – S – L – S usw. Eine kettenförmige Kommunikation erlaubt ein Nacheinander von mehreren Schüleraussagen ohne Kommentar der Lehrperson; die Aussagen folgen sich zum Beispiel in der Art: L – S – S – S – L – S – S – L usw. Im Unterschied zur vernetzten Kommunikation, welche in der Aufeinanderfolge der Aussagen gleich aussieht, ist die Reihenfolge bei der kettenförmigen Kommunikation nach bestimmten Regeln eingespielt. Zum Beispiel geht die Abfolge der Reihe nach entsprechend der Sitzordnung der Schüler, oder die Lehrperson ruft mit Handzeichen mehrere Schüler nacheinander auf. In der vernetzten Kommunikation hingegen melden sich Schüler spontan, welche gerade etwas zum Gesagten beitragen möchten.

– **Fokus (Wissen, Meinung, Erlebnisse und Gefühle, sprachliche Form):** In einigen Gesprächstypen geht es um das Wissen der Schüler, welches erfragt, kontrolliert oder in Frage gestellt, verändert und erweitert wird. In andern Gesprächstypen geht es um ihre Meinung. Während es in gewissen Gesprächen mit dem Fokus Wissen eine Bewertungsmöglichkeit für die Lehrperson gibt (richtig oder falsch, wenn es um konvergentes Wissen geht), so ist in Gesprächen mit dem Fokus Meinung eigentlich gar keine Bewertung der Schülerbeiträge möglich. In einer Gesprächsform geht es um Beiträge, welche die Ebene der persönlichen Erlebnisse und Gefühle der Schüler betreffen. Ferner geht es im Fremdsprachenunterricht oft um das «Sprechen um des Sprechens willen», das heisst die sprachliche Form steht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

– **Art der Lehrerfrage (eng, offen, Denkanstoss):** enge Fragen lassen nur eine einzige richtige Antwort zu, währenddem offene Fragen mehrere Antworten zulassen. «Denkanstoss» bezeichnet einen Lehrerstimulus, der nicht in Frageform formuliert ist, sondern in einer verbalen oder nichtverbalen Aufforderung an den Schüler. In dieser leisen Variation (man könnte ja kritisch einwenden, dass jede – auch enge – Frage in einen Denkanstoss umformuliert werden kann) klingt mit, dass die Lehrperson mit dem Denkanstoss eine stärkere Zuwendung zur Sache ermöglicht als mit Fragen, deren Beantwortung den Schüler der Lehrperson zuwendet (vgl. Ritz-Fröhlich, 1982).

3.1.2. Frage-Antwort-Gespräch

Die Aufgabe der Schülerin besteht in dieser Gesprächsform darin, die Lücken im Lehrervortrag zu füllen. Der Zweck des Gesprächs ist am ehesten mit «Wissensvermittlung, Wissenserarbeitung und -kontrolle» zu beschreiben. Ein Beispiel:

- Lehrperson: Ja, 1871, die Beendigung des deutsch-französischen Krieges. Wer hat dort untendurch müssen, bzw. wer hat dort die besseren Karten ausgespielt im Laufe dieser Friedensverhandlungen? – Fran – äh – Entschuldigung, Gisela?
- Gisela: Das deutsche Reich.
- Lehrperson: Jawohl. Die Deutschen haben dort die besseren Karten in den Händen gehabt. Sie hatten ihre Truppen sogar in Frankreich und konnten den Franzosen ziemlich viel diktieren. Und die Wahl des Ortes für die Friedensverhandlungen muss auch in diesem Zusammenhang gesehen werden ... äh ... Nun waren aber die Karten grundsätzlich anders verteilt. – Simone, wenn du dieses Spiel beurteilen müsstest, was da die einzelnen Nationen in den Händen hielten? – (Stille) – Wer kann da etwas weiterhelfen? Wer ist nun 1919 eben mit vielen Trümpfen in den Händen am Spieltisch? Marianne?
- Marianne: Die USA.
- usw.

Im Kategoriensystem wird das Frage-Antwort-Gespräch folgendermassen beschrieben:

Länge der Schüler- und Lehreräusserungen: Die Lehrperson spricht in langen Sequenzen bzw. Vorträgen, welche zwischendurch von Fragen an die Schüler unterbrochen werden, währenddem die Schüler kurze Antworten in der Länge eines Wortes bis max. zwei Sätzen geben.

Sprecherwechsel: sternförmig

Fokus: Wissen

Art der Lehrerfrage: eng

3.1.3. Anregungsgespräch

In diesem Gesprächstyp vermittelt die Lehrperson Wissen in Form von Vorträgen. Die eingestreuten Fragen dienen nicht wie im Lückentextgespräch der Kontrolle der Schüleraufmerksamkeit, sondern sie regen zum Mitdenken an. Ein Beispiel:

- Lehrperson: Was meint ihr zum Satz «Er feiert seine Festnahme damit»? Ist auch eine mögliche Erklärung für das, was ich gesagt habe. ... Bitte. (Lehrer zeigt auf Schülerin)
- Schülerin: Er feiert den Sieg über Gasmann, den er endlich gestellt hat. Er wollte ihn jahrelang als Mörder stellen, aber es ist ihm bis jetzt nie gelungen. Jetzt ist Gasmann tot, und das ist sein Sieg. Und er hat nun erreicht, was er will.
- Lehrperson: Ganz genau. Gut ... (unverständliche Passage) ... Ivo?
- Ivo: Ich glaube nicht, weil ... der letzte Satz des Buches sagt (Schüler liest aus Buch vor) «nur noch ein Jahr... nur noch ein Jahr».
- Lehrperson: Also? Bernart ist krank – wer ist anderer Meinung? Xaver, was meinst du?
- Xaver: Äh – ich glaube schon, dass er krank ist. Das steht schon früher fest, dass er ins Spital muss.

usw.

Im Kategoriensystem sieht das Anregungsgespräch so aus:

Länge der Schüler- und Lehrerausserung: Die Äusserungen der Lehrperson sind in ihrer Länge stark streuend, weil sie Vortrag und Fragen mischt. Die Schülerantworten sind in der Regel einen Satz bis mehrere Sätze lang.

Sprecherwechsel: sternförmig, selten auch kettenförmig

Fokus: Wissen oder Meinung

Art der Lehrerfrage: offene Frage oder Denkanstoss

3.1.4. Geführte Diskussion

Es handelt sich in dieser Gesprächsform um eine Diskussion zwischen Lehrperson und Schülern bzw. zwischen Schülern. Wie der Name sagt, ist die Führung durch die Lehrperson stark ausgeprägt: die Lehrperson gibt das Thema vor, führt ins Thema ein, stellt Fragen, welche die Schüler zur Meinungsäusserung bewegen sollen, unterbricht, bringt neue Aspekte, quittiert die Schülerbeiträge und lenkt. Ein Beispiel:

- Lehrperson: ... und dort etwa weitere zweihundert Schwerverletzte. Die Toten kennt man noch nicht alle. Es sind etwa fünf Personen noch nicht identifiziert. Und jetzt die Frage: ist das Sport? Gehört das zum Sport? Und hat der Sport solche Folgen? Ist der Mensch eine Bestie, sobald er sich in einer Gruppe befindet, in einer grösseren Gruppe? Was meint ihr dazu? Am Morgen vor diesem Spiel sagte ich euch, dass ich in der nächsten Zeit einen zusätzlichen Sportnachmittag durchführen und mit euch trainieren wolle, doch dann verging mir die Lust dazu, gestern. Und was meint ihr wohl dazu? Ihr seid ja Sportler.

Schülerin: Fair finde ich das nicht, im Sport sowieso nicht. Dies hat nichts mit Sport zu tun nach meiner Meinung.

Lehrperson: Und warum kommt dies vor? Was sind hier die Hintergründe? Karl?

Karl: Alkohol

Lehrperson: Wird denn bei solchen Sportveranstaltungen getrunken?

Karl: Sehr viel sogar.

Lehrperson: Ja und auch die jüngeren Leute, nicht nur die alten? (Leises Lachen in der Klasse) Wie könnte man dies vielleicht etwas eindämmen, so dass an diesen Sportveranstaltungen nicht so viel getrunken würde? Peter?

Peter: Keine alkoholischen Getränke mehr verkaufen.

Lehrperson: Das ist eine Möglichkeit. Alfred?

Alfred: Keine Alkoholisierten mehr ins Stadion einlassen.

Lehrperson: Ja, weitere Meinungen? Simon?

usw.

Die geführte Diskussion wird in den vier Kategorien folgendermassen beschrieben:

Länge der Schüler- und Lehrerausserung: die Äusserungen der Lehrperson sind sehr verschieden in ihrer Länge, weil grössere Vorträge eingestreut sind. Die Schülerantworten sind kürzer, sie haben Einwort- bis Zweisatzlänge.

Sprecherwechsel: sternförmig

Fokus: Meinung

Art der Lehrerfrage: offene Frage oder Denkanstoss

3.1.5. Aktives Zuhören

In dieser Gesprächsform hört die Lehrperson besonders viel zu und lässt (im Unterschied zur geführten Diskussion) dem Gespräch freien Lauf. Der Zweck ist es, den Schülern Gelegenheit zum Ausdruck persönlicher Meinungen und Gefühle zu geben. Ein Ausschnitt aus dem einzigen Beispiel:

Lehrperson: Wie fühlt ihr euch jetzt. Nicole?

Nicole: Nun weiss jeder, welche Strophe er aufsagen soll, wollte. Am Anfang wollten zwei die gleichen sagen.

Schülerin 2: Mhm.

Schülerin 3: Das legte sich dann eigentlich.

Lehrperson: Die gleichen Strophen. Ja, gut.

Schülerin: Ich fühle mich jetzt einfach wohl. Ich kann jetzt meine beiden Strophen, die ich am besten kann, kann ich jetzt aufsagen.

Lehrperson: Gut. Mhm. Weitere Überlegungen, Julia.

Julia: Ich bin ein bisschen kribbelig jetzt.

Lehrperson: Ja, Lydia.

Lydia: Ich fühle mich jetzt sicherer, weil ich mit den anderen zusammen bin.

Lehrperson: Christoph.

Christoph: Zuerst fühlte ich mich auch sicherer, aber dann kamen sie und sagten, wir könnten noch etwas spielen, und, es geht schon, das Spielen, aber etwas unsicherer bin ich jetzt ein bisschen.

usw.

Im Kategoriensystem sieht das aktive Zuhören folgendermassen aus:

Länge der Schüler- und Lehrerausserung: im allgemeinen sind die Schüleräusserungen länger als die Lehrerausserungen.

Sprecherwechsel: sternförmig, selten kettenförmig

Fokus: Meinungen oder Erlebnisse und Gefühle

Art der Lehrerfrage: offen

3.1.6. *Konversation*

Diese Gesprächsart kommt praktisch nur im Fremdsprachenunterricht vor. Ihr Zweck ist es, die Schüler zu vermehrtem Sprechen zu aktivieren, indem diese eigene Erlebnisse in der Fremdsprache mitteilen. Die Erlebniswiedergabe ist allerdings an gewisse Regeln gekoppelt, welche dem Einüben eines grammatikalischen Problems dienen und auf welche die Lehrperson in einer kurzen Instruktionsphase aufmerksam macht. Es besteht eine grammatikalische, zeitliche und thematische Vorgabe, an die sich die Schüler halten müssen. Zum Beispiel wird das Passé composé eingeübt, indem Schüler erzählen, was sie gestern alles unternommen haben. Ein Beispiel:

Lehrperson: Nous parlons du camping. Alors. C'est bon quand il fait beau temps. Mais que faire quand il pleut? Le ciel est gris, il pleut il pleut il pleut. – (Kurzes Lachen, Gemurmelt) – Alors, on a beaucoup de temps libre, n'est-ce pas. Qui propose de faire quelque chose? Simone?

Simone: On peut faire des jeux en famille.

Lehrperson: Oui. Barbara.

Barbara: On regarde la télé. (Auflachen einiger Schüler)

Lehrperson: Si on a un. A oui. Sandra.

Sandra: On mange quelque chose.

Lehrperson: Bon, Pierre.

Pierre: On va chez soi, quand il pleut.

usw.

Die Kategorien beschreiben die Konversation so:

Länge der Schüler- und Lehrerausserung: Die Schüler sprechen im allgemeinen in Satzlänge, währenddem sich die Lehrperson (ausser am Gesprächsanfang beim Erklären und Stellen der Ausgangsfrage sowie beim Korrigieren) zurückhält.

Sprecherwechsel: sternförmig, selten kettenförmig

Fokus: sprachliche Form

Art der Lehrerfrage: offen

3.1.7. Repetitives Gespräch

Auch diese Gesprächsform kommt nur im Fremdsprachenunterricht vor. Ihr Zweck ist es, dass die Schüler durch Wiederholung und geringe Variation im Inhalt eine sprachliche Wendung üben, bis sie sitzt. Ein Beispiel:

Lehrperson: Quelle heure est-il? (stellt jeweils eine Zeit an der Spielzeuguhr ein)
Schülerin 1: Il est huit heures.
Lehrperson: Quelle heure est-il?
Schülerin 2: Il est dix heures.
usw.

In den vier Kategorien sieht das Repetitive Gespräch folgendermassen aus:

Länge der Schüler- und Lehrerausserung: Schüler und Lehrperson sprechen jeweils im Rahmen eines Satzes (ausser bei der Instruktion, in welcher die Lehrperson länger spricht)

Sprecherwechsel: sternförmig, selten kettenförmig

Fokus: sprachliche Form

Art der Lehrerfrage: enge Frage oder Aufforderung (Vorgabe einer sprachlichen Struktur)

3.1.8. Das Rollenspiel

Die folgenden Gesprächstypen werden nur kurz kommentiert, weil sie durch Regeln klar definiert sind und von der Lehrperson bzw. vom Gesprächsleiter ausser einer Instruktion am Anfang keine Unterstützung brauchen. Eine Beschreibung der vier Gesprächstypen im Kategoriensystem kann generell vorweggenommen werden, da die **Länge der Schülerausserung** überall gross ist, der **Sprecherwechsel** kettenförmig ist, der **Fokus** des Gesprächs alle Möglichkeiten zulässt, und weil im allgemeinen keine **Lehrerfrage** vorkommt.

Im Rollenspiel übernehmen Schüler vorgegebene Rollen und kommunizieren untereinander. Diese Gesprächsform kommt nicht nur im Fremdsprachenunterricht vor, denn sie dient nicht nur der Ausdrucksfähigkeit der Schüler, sondern auch dem Einfühlen in bestimmte Personen oder Situationen (z. B. in den Fächern Deutsch, Geschichte, Geographie).

3.1.9. Sammeln

In diesem Gesprächstyp werden Schülerbeiträge gesammelt. In der Regel haben die Schüler vor dieser Phase Zeit, um ihren Beitrag vorzubereiten.

3.1.10. Kettengeschichte

In diesem Gesprächstyp erfinden die Schüler eine Geschichte oder ergänzen sie, indem ein Schüler einen Satz sagt, der nächste Schüler fortfährt usw. Eine inhaltliche oder grammatikalische Vorgabe der Lehrperson ist üblich. Beobachtet wurde diese Gesprächsform in Deutschlektionen.

3.1.11. Vorlesen und Vortragen

Man kann sich zwar fragen, ob der Name Gesprächstyp hier berechtigt ist, doch streng genommen gehören auch Vorlesen und Vortragen zum verbalen Interaktionsverhalten. Dieser Typus wurde darum in die Liste aufgenommen, da in einem zweiten Schritt die Sprechaktivität der Schüler untersucht werden sollte und da Vorlesen, Vortragen eben auch Sprechaktivitäten sind.

3.1.12. Bemerkungen

Ein Blick auf die zehn Gesprächstypen zeigt, dass nicht nur eine Gesprächsform im Unterricht beobachtet wurde, sondern viele Varianten zur Anwendung kommen. Es fällt auf, dass einige Typen klar definiert und abgegrenzt sind. Beispiele sind das Sammeln, die Kettengeschichte, das Rollenspiel, das aktive Zuhören, die Konversation und das Repetitive Gespräch. Daneben gibt es Typen, die von der Lehrperson ähnlich gestaltet werden. Das Frage-Anwort-Gespräch, das Anregungsgespräch und die Diskussion werden beispielsweise alle sternförmig geführt und mit Vortragssequenzen der Lehrperson, die zwischen die Fragen eingestreut sind, angereichert.

Für die Bestimmung der Beurteiler-Reliabilität mussten sechs Beurteiler zehn Gesprächsausschnitte den Gesprächstypen zuordnen. Die Beurteiler hatten eine ausführliche Beschreibung der Gesprächstypen zur Hand, welche der Originalarbeit von Heise et al. (1986) zu entnehmen ist. Das Kappa von Cohen (1960) betrug .66 (die Standardabweichung .17) und ist bei einem maximalen Wert von .83 als hohe durchschnittliche Übereinstimmung zwischen jeweils zwei Ratern zu betrachten. In andern Zahlen ausgedrückt fielen 16 Fehlzusordnungen auf insgesamt 60 Zuordnungen³.

3.2. Häufigkeit der Gesprächstypen und Sprechaktivität bei Schülern

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Resultaten des zweiten Teils der Untersuchung, in welchem folgender Frage nachgegangen wurde: Wie häufig kommen die zehn definierten Gesprächstypen vor? Wie sieht die Sprechaktivität der Schüler in den zehn Gesprächstypen aus?

Die 33 transskribierten Lektionen enthalten 236 Gesprächssequenzen, von welchen drei nicht zugeordnet werden konnten und 71 meist sehr kurze Sequenzen zur Restklasse gehören⁴.

Tab. 2 zeigt, wie sich die verbleibenden 162 Gesprächssequenzen auf die zehn Gesprächstypen verteilen.

Tab. 2: Häufigkeit der Gesprächstypen in den 162 Gesprächssequenzen

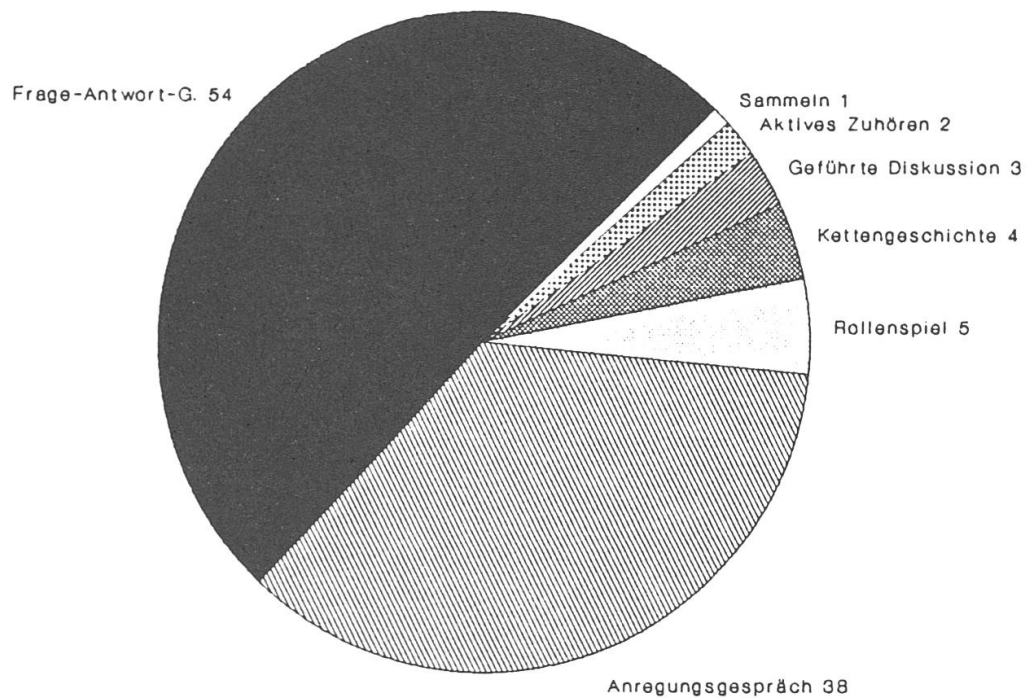
| Gesprächstyp | absolute Häufigkeit | Fächerbezogenheit |
|--------------------------|---------------------|--|
| Frage-Antwort-Gespräch | 82 | |
| Anregungsgespräch | 38 | |
| Geführte Diskussion | 3 | kommen in allen Fächern vor |
| Aktives Zuhören | 2 | |
| Sammeln | 1 | |
| Rollenspiel | 6 | |
| Kettengeschichte | 4 | |
| Lesen, Vortragen | 3 | |
| Repetitives Gespräch | 18 | kommen nur im Fremd- sprachenunterricht vor |
| Konversation | 5 | |
| Total Gesprächssequenzen | 162 | |

Wie aus Tab. 2 hervorgeht, laufen die meisten Unterrichtsgespräche nach dem Muster des Frage-Antwort-Gesprächs ab, viele auch nach demjenigen des Anregungsgesprächs und des Repetitiven Gesprächs.

Aus den Grafiken in Figur 1 ist zu ersehen, dass im Fremdsprachenunterricht das Frage-Antwort- und das Repetitive Gespräch dominieren, in den andern Fächern das Frage-Antwort- und das Anregungsgespräch. Die verbleibenden sieben Typen werden von diesen häufigsten an den Rand gedrängt. Sie kommen nur selten (Konversation) oder sogar nur vereinzelt vor (Aktives Zuhören, Sammeln, Kettengespräch, Rollenspiel).

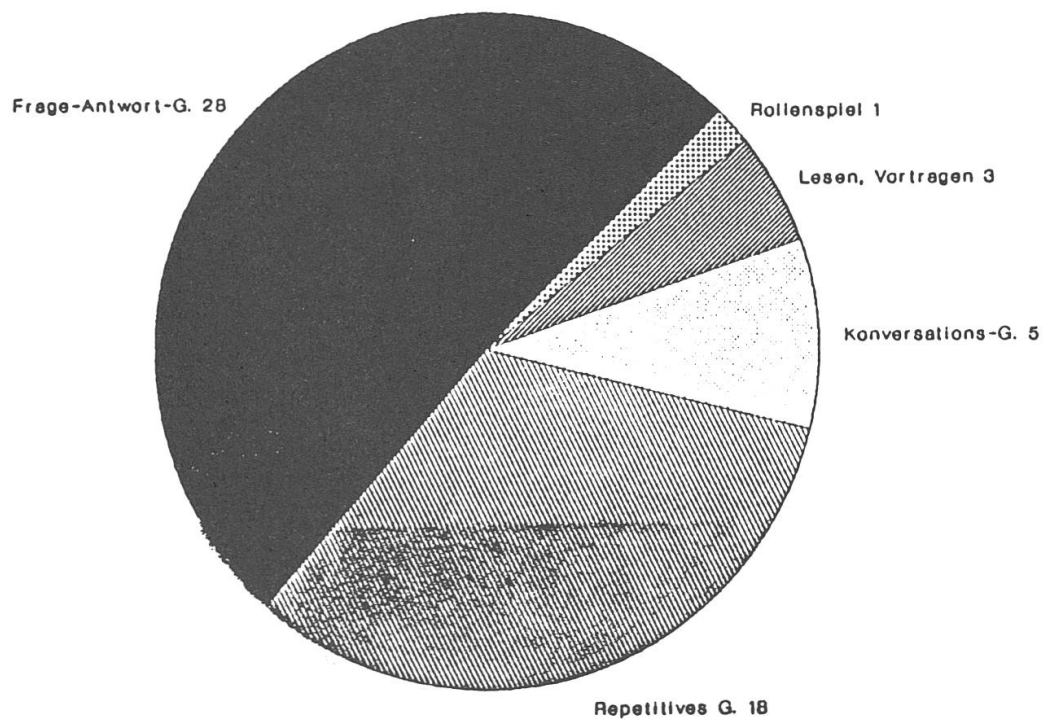
Fig. 1: Häufigkeit der Gesprächstypen

Nicht-fremdsprachliche Fächer



n = 107 Gesprächssequenzen in 25 Lekt.

Fremdsprachliche Fächer



n = 55 Gesprächssequenzen in 8 Lektionen

Die Sprechaktivität wurde für die Lehrperson und für alle Schüler zusammen errechnet und im prozentualen Anteil gesprochener Wörter ausgedrückt. Die Regeln zur Wortauszählung sind der Originalarbeit von Niederberger und Rapp (1987; S. 21–25) zu entnehmen. Die Ergebnisse werden nun für die Lektionen berichtet, dann folgen die Resultate für die einzelnen Gesprächstypen.

Der Sprechanteil in einer Lektion streut zwischen dem Extremwert 94 % für die Lehrperson im Verhältnis zu 6 % für alle Schüler und dem andern Extremwert von 27 % für die Lehrperson im Verhältnis zu 73 % für alle Schüler. Der Mittelwert über alle 19 ausgezählten Lektionen zeigt ein Verhältnis von 66 % für die Lehrperson im Verhältnis zu 34 % für alle Schüler. (Diese Auswertung stützt sich auf diejenigen 19 Unterrichtsprotokolle, deren Videoaufzeichnung vollständig und fehlerlos war.)

Von den zehn Gesprächstypen erweist sich das Frage-Antwort-Gespräch als besonders lehrergewichtig (Tab. 3). Anders scheint das Anregungsgespräch inbezug auf die Sprechaktivität ein schülergewichtiges Gespräch zu sein. Im übrigen erstaunt es vielleicht, dass die wenigen drei Diskussionsgespräche alle lehrergewichtig sind.

Tab. 3: Sprechaktivität der Schüler in den zehn Gesprächstypen

| Gesprächstyp | n Gespräche | davon mit mehr als 50 % Gesprächsanteil der Schüler |
|------------------------|-------------|--|
| Frage-Antwort-Gespräch | 74 | 4 |
| Anregungsgespräch | 36 | 10 |
| Repetitives Gespräch | 13 | 3 |
| Konversation | 5 | 2 |
| Geführte Diskussion | 3 | 0 |
| Kettengeschichte | 3 | 3 |
| Lesen, Vortragen | 3 | 2 |
| Rollenspiel | 2 | 2 |
| Sammeln | 1 | 0 |
| Aktives Zuhören | 1 | 1 |
| Total Gespräche | 141 | |

Obwohl gewisse Gesprächstypen mit besonders hoher oder besonders geringer Sprechaktivität der Schüler einhergehen, ist es offenbar grundsätzlich in jedem Gesprächstyp möglich, die Schüler oft zu Wort kommen zu lassen. Das Frage-Antwort-Gespräch ist mit dem häufigsten Wert von 11–20% Sprechanteil der Schüler ein lehrergewichtiges Gespräch, zeigt aber auch vereinzelte Beispiele mit relativ hohem Schüleranteil (Fig. 2). Der Ausreisser mit 91–100% Sprechanteil der Schüler ist auf die geniale Idee zurückzuführen, dass hier ein Schüler die Rolle der Lehrperson übernommen hatte. Das Anregungsgespräch zeigt ein stark streuendes Bild; zwischen den Häufigkeitsklassen 11–20% und 61–70% sind alle Werte vertreten (Fig. 3). Ebenso sieht es im Repetitiven Gespräch aus; die Werte für die Schüler streuen hier zwischen 11% und 90% (Fig. 4).

Fig. 2

Fig. 2: Frage-Antwort-Gespräch
Sprechanteil der Schüler

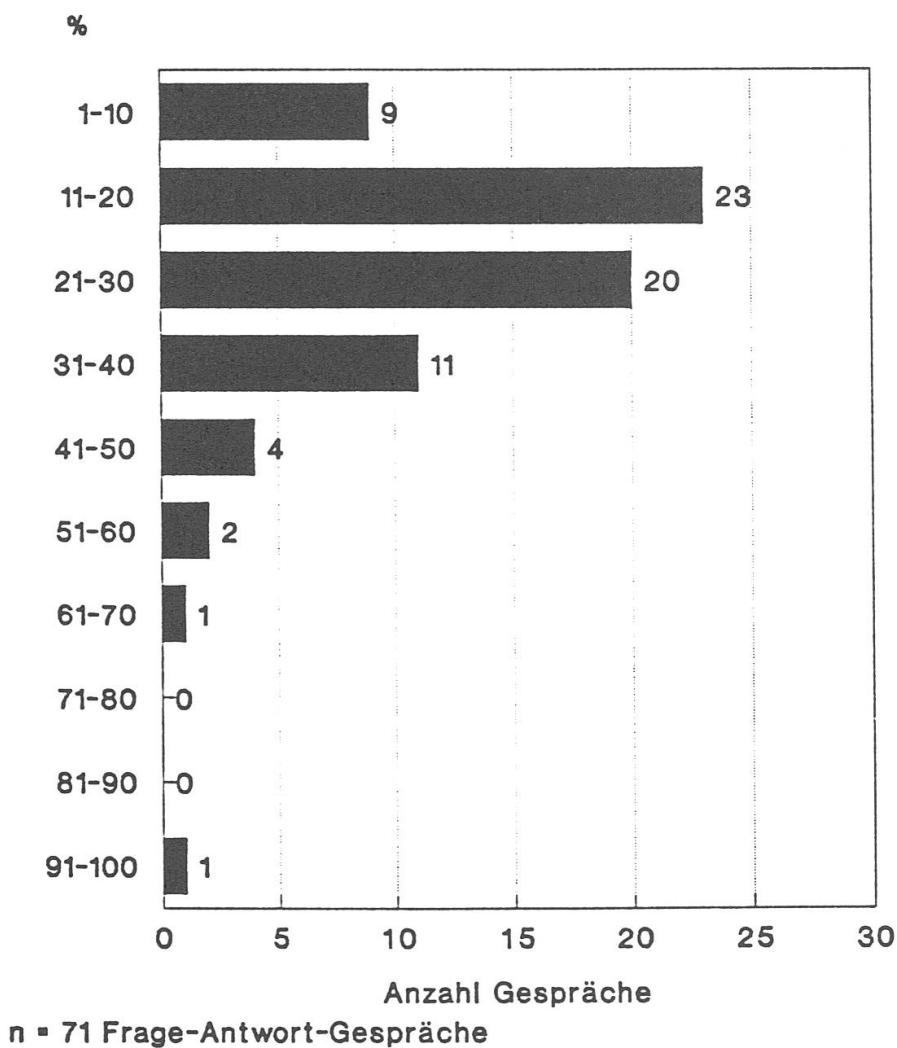


Fig. 3

Fig. 3: Anregungsgespräch
Sprechanteil der Schüler

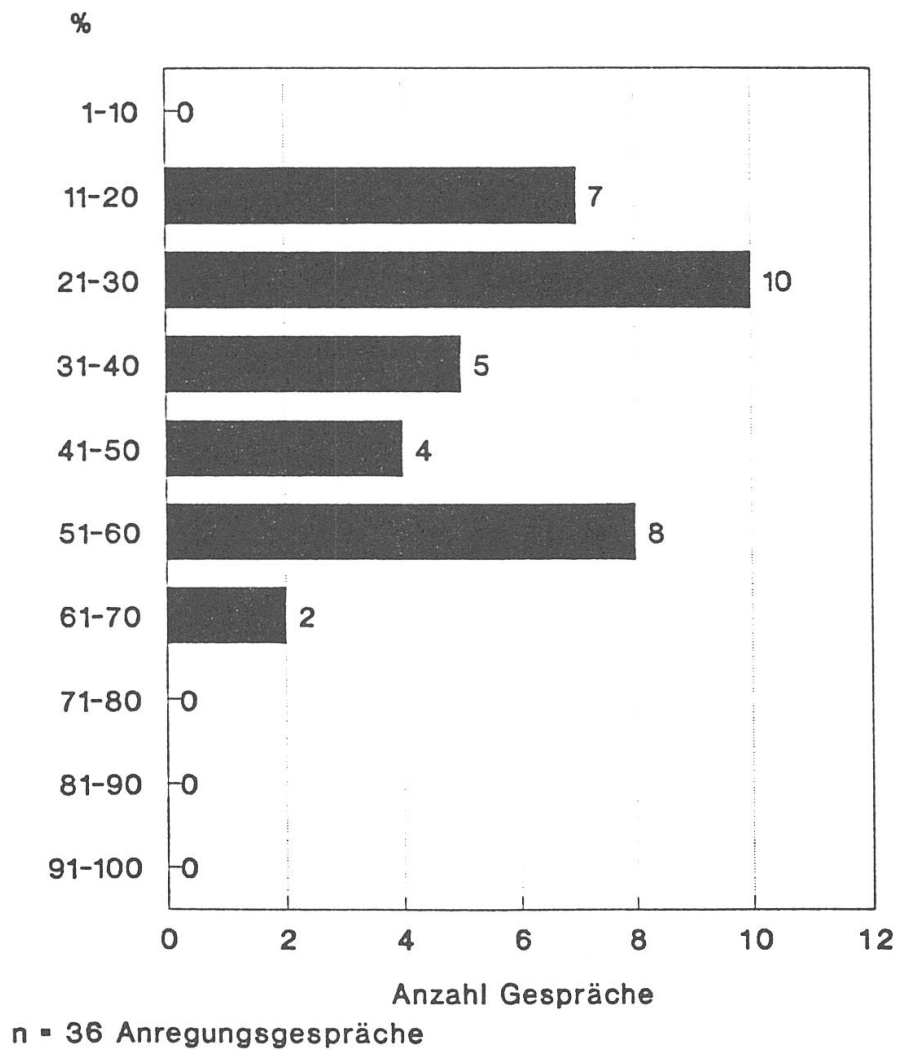
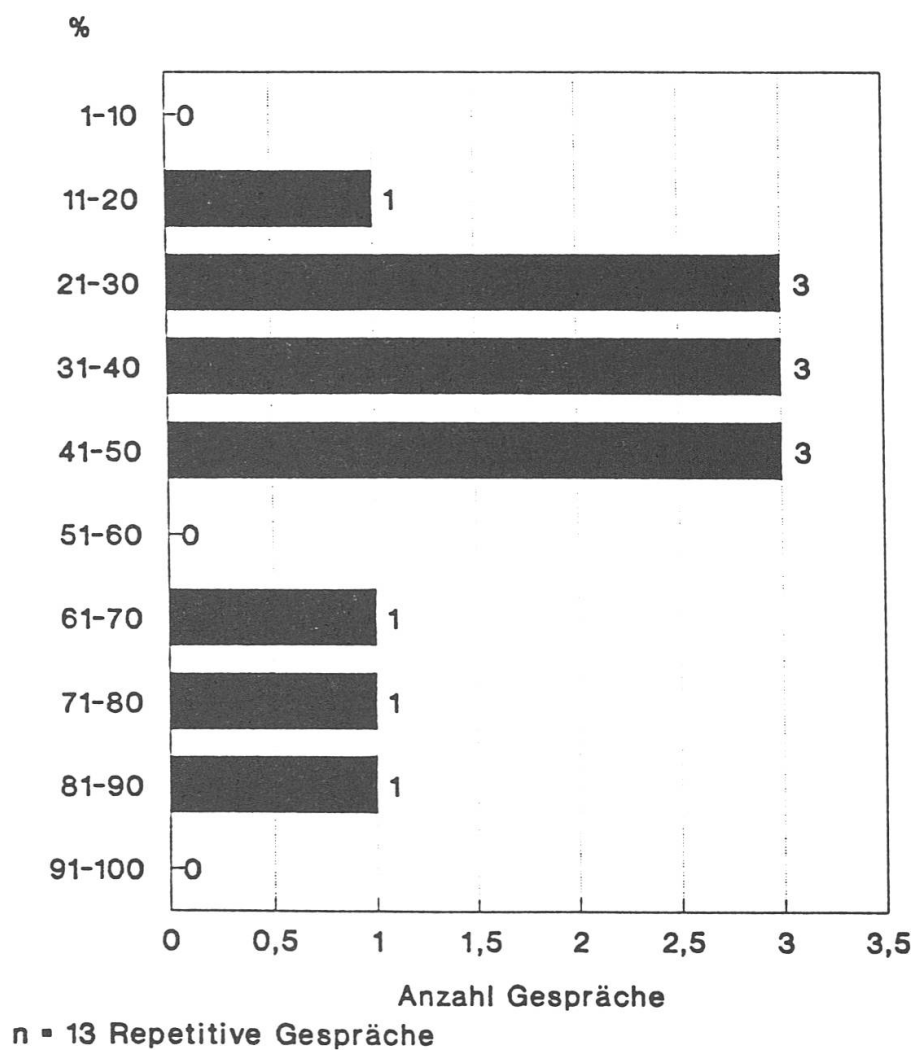


Fig. 4

Fig. 4: Repetitives Gespräch
Sprechanteil der Schüler



4. Diskussion

Das Ziel dieser Untersuchung war es, Unterrichtsprotokolle daraufhin zu analysieren, ob es Unterschiede zwischen Lehrer-Schüler-Gesprächen gebe, und wie gegebenenfalls solche typisiert werden können. Die Analyse von 33 Lektionsprotokollen ergab zehn verschiedene Gesprächstypen, sie zeigte aber auch, dass von dieser Palette einseitig Gebrauch gemacht wurde.

Die Untersuchung brachte folgende Häufigkeitsverteilung der Gesprächstypen zutage: das Frage-Antwort-Gespräch dominierte in allen Fächern, an zweiter Stelle stand das Repetitive Gespräch im Fremdsprachenunterricht und das Anregungsgespräch in den andern Fächern. Alle weiteren Gesprächstypen kamen selten oder nur vereinzelt vor.

Das Überwiegen des Frage-Antwort-Gesprächs deckt sich mit den Resultaten der eingangs zitierten Untersuchungen (zum Beispiel Kliebard, 1966, oder Grell und Grell, 1983, oder Krapf, 1985). Eine grundsätzlich andere, vom Frage-Antwort-Muster abweichende Form der Gesprächsführung zeigen die Typen Kettengespräch, Sammeln, Aktives Zuhören und Rollenspiel. Diese Typen kamen nur vereinzelt vor. Etwas anders sieht das Bild für den Fremdsprachenunterricht aus. Zwar war auch hier das Frage-Antwort-Gespräch die häufigste Gesprächsform, doch stellen die zwei Gesprächstypen Repetitives Gespräch und Konversation grundsätzlich andere Formen dar, und die erste Form kommt auch häufig vor. Lehrpersonen scheinen in diesen zwei fremdsprachenspezifischen Gesprächstypen ein Konzept zu haben und über eine entsprechende Technik zur Gesprächsleitung zu verfügen.

Eigentlich würde man erwarten, dass sich die verschiedenen Gesprächstypen stark unterscheiden, was den Sprechanteil der Schüler betrifft. Zwar kamen im Anregungsgespräch mehr schülergewichtige Gespräche vor als im Frage-Antwort-Gespräch, doch wiesen alle Typen schülergewichtige Beispiele auf. Wie ist das zu erklären? Eine Erklärung ist die Tatsache, dass Lehrervorträge oft ins Gespräch eingeschoben wurden. Diese heben den Sprechanteil der Lehrperson stark an. Deshalb könnte es weniger die spezielle Gesprächsform sein, welche das Mass der Sprechaktivität beeinflusste, sondern eher die Tatsache, wieviel Vortragssequenzen die Lehrperson in den jeweiligen Gesprächstyp eingeflochten hatte. Insgesamt liegt – im Lektionsdurchschnitt betrachtet – der beobachtete Sprechanteil aller Schüler mit 34 Prozent im Rahmen anderer Untersuchungen, z. B. aus Deutschland von Tausch und Tausch (1979).

Lässt man den Fremdsprachenunterricht ausser Betracht, lassen sich zusammenfassend die Lehrer-Schüler-Gespräche wie folgt charakterisieren:

- die Gespräche werden sternförmig geführt, eine kettenförmige oder vernetzte Kommunikation ist nicht üblich,
- enge Lehrerfragen und kurze Schülerantworten prägen weitgehend das Unterrichtsgespräch,
- Wissensvermittlung wird mit Wissenskontrolle vermischt, die Lehrperson bringt ihren Kommentar und ihre Meinung zwischen die Voten der Schüler verteilt an und flechtet ihre Information stückweise ins Klassengespräch ein.

Insgesamt kann aufgrund dieser Resultate die Frage, ob es eine Gesprächskultur im Unterricht gibt, bejaht werden. Allerdings ist sie noch nicht sehr vielseitig ausgeprägt – das Werkzeug ist vorhanden, doch wird es zu wenig facettenreich eingesetzt. Inbezug auf die drei Voraussetzungen für eine hohe Gesprächskultur lassen die Resultate dieser Untersuchung daran zweifeln, ob

- Lehrpersonen jeweils zielbewusst und situationsgerecht eine geeignete Gesprächsform wählen,
- ob sie die nötigen Techniken der Gesprächsleitung beherrschen, und
- ob sie sich ihrer eigenen Rolle und Tätigkeit darin auch bewusst sind.

Das Ziel dieser Untersuchung war es, anhand einer Gesprächs-Typologie nach Variation im Unterrichtsgespräch zu suchen. Inwieweit sich die Typen auf den Lernerfolg auswirken, wird sich zeigen. Für eine Weiterverwendung der Typologie als Anregung für den Unterricht eignen sich die klar definierten und abgegrenzten Typen Kettengespräch, Sammeln, Aktives Zuhören, Rollenspiel, Konversation und Repetitives Gespräch. Andere Typen, wie die Diskussion, das Frage-Antwort-Gespräch und das Anregungsgespräch müssen inbezug auf ihre Zielsetzung und die Methode reflektiert werden. Insbesondere müsste das Mischen von Lehrervortrag und Gespräch überdacht werden.

Ist es möglich, dass Frontalunterricht heute verpönt ist, und dass darum der Mut zum Vortrag fehlt? Leider führt die beobachtete Alternative, nämlich den Vortrag stückweise ins Unterrichtsgespräch einzustreuen, gerade zum Gegenteil: der Frontalunterricht wird hartnäckig zementiert. Denn wenn ein Gesprächsleiter während des Gesprächs Informationen gibt oder die eigene Meinung kundtut, drängt er die Teilnehmer meistens in eine passive Rolle. Sie ziehen sich angesichts der Tatsache, dass eine Fachperson sich äussert, aus dem Gespräch zurück. Dies führt zur sternförmigen Kommunikation und zu einem geringen Sprechanteil der Teilnehmer gegenüber demjenigen des Gesprächsleiters (Mucchielli, 1972, S. 83–84).

Schon Hage et al. (1985) stellten fest, dass Informationsvermittlung in Form von Vorträgen im Unterricht kaum Platz findet, dass hingegen das gelenkte Unterrichtsgespräch die häufigste methodische Form im Unterricht darstellt. Sie bedauern, dass angesichts dieser Tatsache der unterrichtlichen Gesprächsführung in den letzten Jahren so wenig Bedeutung zugemessen wurde. Mögen diese Resultate das Bewusstsein für unterrichtliche Gesprächsführung fördern und einen Beitrag zur Pflege der Gesprächskultur im Unterricht leisten.

Adresse der Autorin: Pestalozzistr. 678, 5242 Birr

Anmerkungen

¹ Als Indikator für Gesprächskultur dient hier die Variation in der Gesprächsform. Denn es wird davon ausgegangen, dass von den drei Merkmalen einer Gesprächskultur bereits das Vorhandensein des ersten Merkmals (die gesprächsleitende Person verfügt über eine Palette von Möglichkeiten) genügt, damit von einer Gesprächskultur im Ansatz gesprochen werden kann. Die beiden anderen Merkmale, Techniken der Gesprächsleitung einerseits und Bewusstsein andererseits, können für eine Gesprächskultur im Ansatz durchaus noch fehlen. Die Tatsache, dass es in der Praxis ebenso wie in der Literatur kein Begriffsinventar für Gesprächsformen im Unterricht gibt (eine Ausnahme

bildet allenfalls im Fremdsprachenunterricht die sog. 'conversation'), deutet daraufhin, dass es am Bewusstsein für die verschiedenen Formen und Tätigkeiten im Unterrichtsgespräch noch weitgehend mangelt.

- ² Aus der von der Direktion der Sekundar- und Fachlehrerbildung des Kantons Zürich schriftlich angefragten Zufallsstichprobe von 62 Lehrpersonen erklärten sich 11 bereit, an der Untersuchung über Unterrichtsgespräche teilzunehmen. Da von den 11 Personen aus terminlichen und videotecnischen Gründen nur 6 Aufnahmen verblieben, entschieden wir uns, die Stichprobe durch Lehrpersonen im Bekanntenkreis zu ergänzen. Die Stichprobe ist keine Zufallsstichprobe. Sie dient uns trotzdem für diese Pilotstudie, da wir die Resultate nicht auf eine bestimmte Grundgesamtheit (z. B. Sekundarlehrpersonen im Kanton X) generalisieren wollen.
- ³ Die Interrater-Reliabilität bezieht sich nur auf die ersten sechs Gesprächstypen.
- ⁴ Als Restklasse aus den folgenden Auswertungen ausgeschlossen wurden alle Gespräche der folgenden Art: Begrüssung, Organisatorisches, Erteilung von Arbeitsaufträgen und Hausaufgaben sowie informelle Zwischenbemerkungen, die sich nicht auf den Stoff beziehen (zum Beispiel «Es hat geklopft»).
- ⁵ Von den insgesamt 162 Gesprächssequenzen (vgl. Tab. 2) waren 141 vollständig und konnten für diese Auszählung verwendet werden.

Literaturverzeichnis

- Bauersfeld, H. und Voigt, J.: «Den Schüler abholen, wo er steht!» in: Friedrich Jahresschrift IV. Seelze: Friedrich, 1986.
- Becker, G. E., Clemens-Lodde, B. und Köhl, K.: Unterrichtssituationen. München: Urban und Schwarzenberg, 1980.
- Cohen, J.: Weighted Kappa. In: Psychological Bulletin, 1968, 70, 213–220.
- Grell, J. und Grell, M.: Unterrichtsrezepte. München: Urban und Schwarzenberg, 1983.
- Hage, K., Bischof, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H.-J., Schwittmann, D.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Meisenheim, Glan: Hain, 1985.
- Heise, R., Honegger, S., Landolt, M., Müller, Ch., Rudin, G. und Seiler, Ch.: Das Unterrichtsgespräch. Entwicklung einer Typologie. Seminararbeit am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie, 1985/86.
- Kliebard, H. M.: The patterning of classroom discourse. Journal of Teacher Education, 1966, 17, 4, 469–480.
- Krapf, B.: Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium. Bern: Haupt, 1985.
- Malcolm, I.: Speech Events of the Aboriginal Classroom. Sociology of Language, 1982, 36, 115–134.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, 1983.
- Mucchielli, R.: Gruppendynamik. Salzburg: Otto Müller, 1972.
- Niederberger, L. und Rapp, R.: Gesprächstechniken des Lehrers und Sprechaktivität der Schüler im Unterrichtsgespräch. Seminararbeit am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie, 1986/87.
- Ritz-Fröhlich, G.: Gespräch im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1982 (2. überarb. Aufl.).
- Tausch, R. und Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1979 (9. Aufl.).

La communication dans la classe

Résumé

La culture du dialogue dans l'enseignement suppose une certaine variation de formes et de styles dans l'entretien entre élèves et professeur. Notre analyse examine, dans 33 leçons d'école secondaire de Suisse alémanique, le style des séquences: type question-réponse ou autres. Nous distinguons dix formes d'entretien différentes, dont deux sont les plus fréquentes: c'est le type question-réponse et le type répétitif dans l'enseignement des langues étrangères, alors que, dans les autres matières, dominant le type question-réponse et le type stimulatif. Nous en concluons que, dans notre choix de classes examinées, il y a un grand éventail de formes d'entretien possibles dont la richesse n'est pas du tout exploitée.

How proficient is classroom discourse?

Summary

Proficiency in classroom discourse results from variability and flexibility in the choice and appliance of discourse patterns. Thirty-three lessons in secondary school classes were analyzed to study discourse patterns used. Content analyses brought forward ten different discourse patterns. The frequency analysis showed a uniform picture: in foreign languages the so called «Questioning Pattern» and the «Repetitive Pattern» were favored by the teachers, while in all other subject matters the «Questioning Pattern» and the «Activating Pattern» were predominant. Conclusively it seems, that although this sample of lessons contains a broad spectrum of discourse patterns, teachers apply only a few of them in their practical work.