

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Einleitung	6
1 Vorstellungen (nicht nur) von Lehrkräften zur Mündlichkeit	8
2 Aus der Forschung: Wissen für professionelles Handeln	28
3 Physiologische Grundlagen: Hören und Sprechen	34
3.1 Funktion des Hörens	35
3.2 Funktion der Stimme	46
3.3 Der Hör-Sprach-Kreis	54
4 Merkmale mündlicher Kommunikation	56
4.1 Interaktivität	57
4.2 Multimodalität	60
4.3 Flüchtigkeit	64
4.4 Prozessualität	67
5 Prozesse mündlichen Sprachhandelns	71
5.1 Zuhörprozess und Zuhörkompetenzen	72
5.1.1 Prozessebene	79
5.1.2 Subjektebene	81
5.1.3 Soziale Ebene	82
5.2 Gesprächsprozess und Gesprächskompetenzen	86
5.3 Mündliche Gattungen: Erklären, Erzählen, Berichten, Beschreiben, Argumentieren	97
5.3.1 Mündliches Erklären	99
5.3.2 Mündliches Erzählen	106
5.3.3 Mündliches Berichten	109
5.3.4 Mündliches Beschreiben	111
5.3.3 Mündliches Argumentieren	114
5.4 Das große Solo: Vortrag, Rede, Präsentation	118
5.5 Zuhören im Vortrag	129

6 Mündliche Fähigkeiten beurteilen	133
6.1 Zuhörtests in Leistungsstudien	134
6.2 Tests für Sprechkompetenzen	137
6.3 Ein Diamant als Modell für mündliche Gesprächsfähigkeit	140
6.4 Mündliche Beteiligung am Unterrichtsgespräch	144
7 Bildungsstandards und Didaktik mündlicher Kommunikation	147
7.1 Sprechen und Zuhören im Unterricht	149
7.2 Mündliche Kompetenzen fördern – Aufgaben gestalten	153
7.2.1 Die Ebene des konkreten Handelns	156
7.2.2 Die Ebene der bewussten Reflexion	158
7.2.3 Die Ebene der systematischen Analyse	159
7.3 Sieben Maximen für eine Didaktik der Mündlichkeit	163
8 Zum Schluss	170
Literatur	173
Im Buch zitierte Quellen für wissenschaftliche Befunde und Modelle	173
Im Buch genannte Quellen für Übungen und Aufgaben	177
Register	178
Bildquellen	182
.....	
.....	

Einleitung

Verschiedenen Videostudien zufolge entfällt ein großer Teil, nämlich etwa drei Viertel der Unterrichtszeit in der Schule auf mündliche Kommunikation in Form von Vorträgen durch Lehrpersonen, öffentlichen Klassengesprächen und Gruppenarbeiten. Einen erheblichen Anteil dieser Zeit sollen Schülerinnen und Schüler anderen zuhören; deutlich weniger Gelegenheiten ergeben sich für eigenes produktives Sprachhandeln. Im Sprechen und im Zuhören sollen die Kinder und Jugendlichen laut Bildungsstandards für das Fach Deutsch ein Fähigkeitsniveau erreichen, das ihnen eine kompetente Teilhabe am schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Leben erlaubt. Die gymnasiale Oberstufe vermittelt nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Fähigkeiten, die im Studium benötigt werden. Die Standards im Detail finden sich im Kapitel 7.

Mündliche Kommunikation ist damit nicht nur ein wichtiger Weg der Wissensvermittlung, sondern auch Zielsetzung des Lernens. Entsprechend müssen (angehende) Lehrpersonen möglichst umfassend Bescheid wissen über den Gegenstandsbereich, seine Funktionen und Funktionsweisen und auch über Lernwege und wirkungsvolle Methoden der Vermittlung und des Übens. Dafür ist dieses Buch gedacht: Es bietet einen umfassenden und strukturierten Überblick über die zahlreichen Aspekte ausgebauter mündlicher Fähigkeiten. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, wichtige Modelle und Begrifflichkeiten werden geordnet, in verständlicher Sprache vorgestellt und anhand von Beispielen, Abbildungen und Übersichten erläutert. Zu jedem Teilkapitel gibt es zudem Aufgaben und Übungen als Anregungen für den eigenen Unterricht und zur Illustration der theoretischen Inhalte. Viele dieser Ideen sind ohne spezielle Materialien umsetzbar. Das hat den Vorteil, dass sie regelmäßig wiederholt werden können. Es gibt aber auch vorbereitete Materialien (M) für Lehrkräfte, die im Downloadbereich (D) zum Herunterladen zu finden sind (Downloadcode siehe Ende dieses Buches).

Unter der Überschrift *Übrigens* finden sich interessante Zusatzinformationen, wichtige Begriffe oder zum Textinhalt passende Beispiele.

Mit Rücksicht auf die knappen Zeitbudgets von viel beschäftigten Lehrkräften und Studierenden ist dieses Buch dazu gemacht, zügig durchgelesen zu werden. Die reine Lesezeit beträgt etwa 7 bis 8 Stunden. Ziel ist ein kompakter und verständlicher Überblick und ein problemloser Einstieg in ein komplexes Themen- und Forschungsfeld. Dafür muss an vielen Stellen auf eine vertiefte Darstellung von wissenschaftlichen und methodischen Details verzichtet werden.

In wissenschaftlichen Texten ist es wichtig, dass jede Aussage auf ihren Ursprung zurückverfolgbar sein muss. Gibt es für eine Aussage gleich mehrere Quellen, so werden sie alle genannt (s. DGPs 2019, S. 107; Oertner u. a. 2014, S. 41; Breuer u. a. 2021, S. 70; Peters/Dörfler 2019, S. 314; Rossig/Prätsch 2005, S. 130). Verglichen damit werden in diesem Buch Literaturangaben sparsam eingesetzt; wo es sich um einen anerkannten Wissensstand handelt, der als *state of the art* allgemein verfügbar ist, wird gelegentlich ganz auf Einzelbelege verzichtet. Alle Informationen sind aber gewissenhaft recherchiert und sollten bei weiterer Beschäftigung auch in entsprechenden Fachartikeln und -büchern problemlos zu finden sein. Die vorhandenen Quellenangaben sind nach Möglichkeit so gewählt, dass sie bei Interesse leicht aufzufinden und gut zu lesen sind.

In einer möglichst kompakten Darstellung können viele Heterogenitätsdimensionen, die gerade auch für den mündlichen Sprachgebrauch eine wesentliche Rolle spielen, nicht systematisch berücksichtigt werden. Dennoch wird an passender Stelle die Bedeutung von Teilaspekten für Kinder und Jugendliche mit bestimmten Förderschwerpunkten, mit Deutsch als Zweitsprache, mit Zuwanderungsgeschichte oder soziokulturellen Besonderheiten jeweils beispielhaft hervorgehoben. Eine eingehende Beschäftigung muss aber eigenen Veröffentlichungen vorbehalten bleiben, die diese Dimensionen im Einzelnen in den Blick nehmen.

Ebenfalls ausgespart werden die vielen, vielen Möglichkeiten der Verknüpfung von mündlichen Lerninhalten mit schriftlichen Aufgabenstellungen, der Einbindung in umfangreichere Projekte und auch der fächerübergreifenden Arbeit an den Gesprächskompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Das geschieht nicht nur aus Platzgründen, sondern auch, um den Lerngegenstand Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht ganz bewusst und konsequent in den Mittelpunkt zu stellen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die Aspekte mündlicher Kommunikation im Deutschunterricht den Leserinnen und Lesern deutlicher vor Augen treten und so ihre Potenziale besser als bislang gesehen und ausgeschöpft werden können.

*Essen im Mai 2022
Ulrike Behrens*

1 Vorstellungen (nicht nur) von Lehrkräften zur Mündlichkeit

In diesem Buch geht es um den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“, wie er in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen der Bundesländer für das Fach Deutsch ausgewiesen ist.

„Sprechen und Zuhören“, das klingt zunächst nicht wie ein Schulfach. Es klingt nicht einmal nach etwas, was man in der Schule überhaupt lernen muss. Haben sich nicht Schule und (Deutsch-) Unterricht heutzutage sowie so schon immensen Herausforderungen zu stellen? Sind nicht mit zunehmender Digitalität, gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und inklusivem Unterricht noch zahlreiche schwierige Aufgaben hinzugekommen? Welchen Stellenwert kann und soll unter diesen Bedingungen tendenzieller Überfrachtung und Überforderung denn Sprechen und Zuhören eigentlich haben?

In diesem Kapitel sollen zuerst einige verbreitete Denkweisen und Überzeugungen benannt und auf den Prüfstand gestellt werden, um gleich zu Beginn die Bedeutung von Sprechen und Zuhören als eigenem Gegenstand des Deutschunterrichts herauszuheben. Dabei ist es nötig, sich die zumeist unbewussten Maßstäbe zu vergegenwärtigen, mit denen wir normalerweise auf Sprache schauen. Was denkt die Allgemeinheit, was denken insbesondere auch Lehrerinnen und Lehrer über Mündlichkeit im Deutschunterricht?

Was mit Überzeugungen gemeint ist, ist im folgenden Zitat von Reusser, Pauli und Elmer auf den Punkt gebracht. Demnach sind Überzeugungen von Lehrpersonen

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.“

(Reusser u. a. 2011, S. 478)

Mit Überzeugungen sind also nicht nur solche Positionen gemeint, über die wir ausführlich nachgedacht haben und die wir klar formulieren können

(„Ich bin davon überzeugt, dass ...“), sondern auch solche, die wir im Laufe unseres Lebens weitgehend ungeprüft aus den Denkgewohnheiten unseres persönlichen oder beruflichen Umfeldes übernommen haben oder die wir über scheinbar selbstverständliche praktische Handlungsvollzüge in unser System von Werthaltungen integriert haben. Ohne dieses komplexe Set an Überzeugungen wäre unser tägliches Handeln und insbesondere Spontaneität in unvorhersehbaren Situationen unmöglich: Unter der Oberfläche dessen, worüber wir bewusst nachdenken, bestimmt es über schnelles, intuitives Entscheiden. Andererseits gehört es zum professionellen Entwicklungsprozess in Studium und Beruf, sich die eigenen Überzeugungen immer wieder bewusst zu machen, sie zu hinterfragen, ggf. an veränderte Situationen anzupassen und notfalls auch über den Haufen zu werfen und ganz neu zu denken.

Überzeugungen, die dem Handeln als Lehrende Orientierung geben, haben also oft die Form von tief verankerten, stabilen und mit Emotionen verbundenen Intuitionen und subjektiven Theorien, die einander zudem durchaus widersprechen können.

Dass Überzeugungen zumindest teilweise unzugänglich sind, hat eine methodische Folge: Selbst wenn wir woll(t)en, könn(t)en wir darüber nicht so ohne Weiteres Auskunft geben. Deswegen werden solche unterrichtswirksamen Werthaltungen von Lehrpersonen mit ausführlichen Interviews erforscht. Ziel ist es dabei nicht, die Interviewten zu „ertappen“ oder zu „über-

ÜBRIGENS: DIE METAPHER VOM ELEFANTEN UND SEINEM REITER

Der New Yorker Sozialpsychologe Jonathan Haidt beschäftigt sich mit Fragen moralischer Urteilsbildung. Um zu erklären, wie wir unsere Entscheidungen treffen, vergleicht er sie mit einem Elefanten und seinem Reiter: Der Elefant ist unsere Intuition. In jeder einzelnen Entscheidungssituation haben wir eine sehr schnelle und sehr klare Meinung, genauer: ein Gefühl für das, was richtig ist. Der Reiter ist unser Verstand. Er kann rational Informationen sichten und gegeneinander abwägen. Er kann auch erklären, warum das, was der Elefant will, richtig ist.

Diese Kooperation funktioniert ganz wunderbar, solange sich Elefant und Reiter einig sind. Aber was, wenn nicht? Wer setzt sich wohl durch, wenn der Elefant sich schon nach rechts gewendet hat, obwohl der Reiter den linken für den richtigen Weg hält? Der Reiter mit seinen guten Gründen oder sechs Tonnen Elefant?

Unsere Überzeugungen erwerben wir durch Erlebnisse und Erfahrungen mit uns selber und der Welt, mit dem, was uns und allen selbstverständlich erscheint und worin wir uns sicher fühlen. Veränderungen sind möglich, aber nicht gegen den Willen des Elefanten. Haidt bringt das auf die knappe Formel: dem Reiter ein Ziel geben, den Elefanten motivieren und den Weg ebnen.

(Quelle: Haidt, Jonathan (2012): The righteous mind)

führen“, sondern gerade solche Denkweisen offenzulegen, die unser aller alltägliches Handeln maßgeblich mit beeinflussen.

Die Forscherin Nadine Nell-Tuor arbeitet am „Zentrum Mündlichkeit“ der PH Zug. In ihrem Projekt ging es um die Frage, was eigentlich Lehrkräfte über die Relevanz von mündlichen Sprachfähigkeiten und deren Förderung im Rahmen des (Deutsch-)Unterrichts denken. Dafür hat Nell-Tuor (2014) einige Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Überzeugungen befragt. Sie hat dafür nicht nur einen Online-Fragebogen eingesetzt, der von fast 200 Lehrpersonen vollständig bearbeitet wurde (quantitativer Teil der Studie), sondern zusätzlich zehn Lehrkräfte in ihrem Unterricht besucht und beobachtet. Anschließend wurden diese zehn Lehrerinnen und Lehrer zu einzelnen Fragebogenergebnissen und auch zu ausgewählten videografierten Unterrichtssituationen tiefergehend befragt. In diesem qualitativen Teil der Studie interessierten die folgenden Fragen:

- Was verstehen Sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten?
- Wie sieht gute Förderung im Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs aus?
- Wie beurteilen Sie mündliche Sprachfähigkeiten im Unterricht?

Um genau solche Fragen geht es auch in diesem Buch. Dabei wird von Nell-Tuor bereits unterstellt, dass mündliches Sprachhandeln überhaupt Gegenstand des Unterrichts sein sollte. In der öffentlichen Wahrnehmung ist schon diese Annahme gar nicht selbstverständlich. Eine der verbreiteten Überzeugungen lässt sich mit dem folgenden Statement umschreiben:

- Wenn Kinder in die Schule kommen, können sie schon sprechen und zuhören.

Im Folgenden wird sich zeigen, dass diese Vorstellung nicht ganz falsch ist, aber für einen kompetenzorientierten Unterricht dennoch in die Irre führt.

Der Untersuchung von Nell-Tuor kann man weitere Überzeugungen zu mündlichen Sprachfähigkeiten abgewinnen, die sich ganz ähnlich auch in der Öffentlichkeit wiederfinden lassen:

- Die Förderung von schriftlichen Fähigkeiten ist wichtiger als die der mündlichen.
- Mündliches Erzählen (Argumentieren/Berichten/Beschreiben/Erklären) ist eine gute Vorbereitung für schriftliche Erzählungen (Argumentationen/Berichte/Beschreibungen/Erklärungen).
- Gutes Deutsch ist gutes Deutsch, egal, ob man spricht oder schreibt.
- Bei gezielter Förderung von Mündlichkeit geht es vor allem um das Sprechen.
- Mündliche Leistungen lassen sich kaum systematisch bewerten.

Diese verbreiteten Überzeugungen bzw. Annahmen sollen am Anfang dieses Buches nun zunächst genauer unter die Lupe genommen und mit einigen ersten Befunden aus der Forschung abgeglichen werden.

Vorstellung Nr. 1: Wenn Kinder in die Schule kommen, können sie schon sprechen und zuhören.

In einer schriftlichen Befragung von elf Lehrerinnen und Lehrern in der deutschsprachigen Schweiz stellt Brigit Eriksson (2006) unter anderem fest, dass die Befragten ihren eigenen Einfluss auf die Sprechfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als nicht besonders groß einschätzen. Sie halten individuelle Faktoren (z. B. das Selbstbewusstsein) und auch außerschulische, familiäre Einflüsse für deutlich wirksamer.

Diese Vorstellung hat sicherlich damit zu tun, dass mündliche Kommunikation sowohl in der Menschheitsgeschichte als auch in der individuellen Sprachbiografie weit vor der Fähigkeit zur Verständigung mit schriftlichen Texten auf den Plan tritt: Lange bevor wir als einzelne Menschen und auch als Menschheit gelernt haben, Schrift zu gebrauchen, findet direkte mündliche Kommunikation statt. Wenn Kinder mit etwa sechs Jahren eingeschult werden, sind sie durchaus schon in der Lage zu komplexen mündlichen Interaktionen: Sie können zumeist ausgedachte Geschichten erzählen, von eigenen Erlebnissen berichten, Meinungen darstellen und begründen, Dinge und Zustände beschreiben usw. Dementsprechend werden mündliche Fähigkeiten bei den Kindern und zumal bei Jugendlichen in den höheren Klassen als eine Art Bringschuld betrachtet: Sie sollen die Kompetenzen, über die sie bereits verfügen, in den Unterricht einbringen und als Medium ihres Lernens einsetzen. Aus dieser Perspektive ist es in der Tat nicht naheliegend, mündliche Fähigkeiten auch als notwendigen Gegenstand des Unterrichts anzusehen. Mit welcher Berechtigung ist also mündlicher Sprachgebrauch überhaupt als Unterrichtsgegenstand konzipiert?

Ein zentraler Grund, der bis in die Oberstufe hinein von Bedeutung ist, liegt in den Anforderungen, die die Kommunikation in der Schule und in anderen Institutionen im Unterschied zur Alltagskommunikation an die Kinder und Jugendlichen stellt. Um diese Anforderungen genauer zu beschreiben, hat der kanadische Psychologe Jim Cummins schon 1979 die Unterscheidung zwischen BICS und CALP vorgeschlagen (aktuell dargestellt in Cummins 2008). Letztere stehen für solche sprachlichen Kompetenzen, die eng mit schulischem Erfolg und akademischer Leistung in Verbindung stehen. In Deutschland hat auch das verwandte Konzept der *Bildungssprache* (vgl. etwa Gogolin 2006) Karriere gemacht. Mit CALP (oder Bildungssprache) kann man auch über Gegenstände verhandeln, die sich außerhalb eines gegebenen sozialen Kontextes befinden.

Dafür benötigt man beim Sprechen und Zuhören beispielsweise einen umfassenderen Wortschatz und muss auch abstrakte Zusammenhänge verstehen bzw. versprachlichen können. Typisch für Erwartungen an CALP ist auch das Hervorbringen längerer Äußerungen, bis hin zu (scheinbar) monologischen Vorträgen, Referaten oder Reden. Dafür muss man Sprechbeiträge umfassender planen bzw. das bereits Gehörte länger im Bewusstsein halten können (vgl. hierzu auch Kapitel 5.4 und 5.5).

Demgegenüber sind die grundlegenden Sprachfertigkeiten (BICS), die die alltägliche Kommunikation bestimmen, tief in eine zeitlich, räumlich und sozial bestimmte konkrete Situation eingebettet. Die Beteiligten können thematisch auf ihr Alltagswissen zurückgreifen, sie können auf Gegenstände oder Personen, die im gemeinsamen Raum für alle wahrnehmbar sind, mit Gesten oder Mimik verweisen. Haltungen und Meinungen sind – gerade im vertrauten sozialen Kontext – nicht unbedingt begründungspflichtig, sondern werden als bekannt und auch als akzeptiert vorausgesetzt.

Was Kinder und Jugendliche an mündlichen Sprachkompetenzen aus ihrem familiären und sonstigen außerschulischen Umfeld mitbringen, entspricht vermutlich eher BICS als CALP. Auch die Unterrichtskommunikation ist voll von solchen alltagssprachlichen Praktiken, insbesondere in den ersten zwei Schuljahren ist sie noch von der Nutzung von BICS geprägt. In der Schule müssen sich die Schülerinnen und Schüler aber zunehmend auch zu typisch unterrichtlichen Zwecken einer anderen, akademischeren, bildungssprachlichen Art der Sprachverwendung bedienen (können), und zwar als Sprechende und als Zuhörende, denn CALP oder Bildungssprache ist nicht gleichzusetzen mit Schriftsprache; sie kommt auch im Mündlichen vor. In Kapitel 4.4 wird die Abgrenzung zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit anhand des einflussreichen Modells von Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) genauer in den Blick genommen.

B

Beispiel: CALP im Fachunterricht

Lehrer:

Jede Gruppe hat einen Filter gebaut und ihn erprobt. Einzelne Gruppen haben auch mehrere Filterdurchläufe in Folge durchgeführt.

Entscheidet euch für drei Filter, die aus eurer Sicht das Schlammwasser besonders wirksam reinigen. Notiert die Nummer dieser Filter und welche Materialien genutzt wurden und wie diese Filter aufgebaut sind. Anschließend tauschen wir uns dazu aus, wie ihr eure Filter optimieren könntet. (Leisen 2013, S. 101)

Bildquellenverzeichnis

- S. 37: Querschnitt Außen- und Mittelohr © miha de/shutterstock.com
S. 38: Haarzellen Ohr © mauritius images / Hamza Khan / Alamy / Alamy Stock Photos
S. 42: Megafon © anastasiia agafonova/shutterstock.com; Gehirn © maglyvi/shutterstock.com
S. 47: Kehlkopf von der Seite © Soleil Nordic/shutterstock.com
S. 49: Artikulationsorte © Yoko Design/shutterstock.com
S. 140: Pierre Auguste Renoir: Das Frühstück der Ruderer © mauritius images /
World Book Inc.
S. 140: Vincent van Gogh: Die Kartoffelesser © mauritius images / Art Library / Alamy /
Alamy Stock Photos
S. 158, 159, 161, 162, 163: Strichfiguren „Reflektieren“, „Hände reichen“,
„Lupe“ © strichfiguren.de/stock.adobe.com



Ulrike Behrens ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der germanistischen Sprachdidaktik an der *Universität Duisburg-Essen*. Sie war beteiligt an der Evaluation der Bildungsstandards im Fach Deutsch und an der Aufgabenentwicklung für Vergleichsarbeiten. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Mündlichkeit, Leistungsbeurteilung sowie Qualitäten von Lernaufgaben im Deutschunterricht.

Mündliche Kommunikation ist unbestritten ein zentrales Medium im Deutschunterricht. Aber ausgebaute Fähigkeiten im Sprechen und Zuhören, wie sie im schulischen Kontext erwartet werden, können auch bei Schülerinnen und Schülern in den Sekundarstufen nicht einfach vorausgesetzt werden. Mündliches Sprachhandeln ist deswegen während der gesamten Schulzeit ein Lerngegenstand.

Dieses Buch bietet einen umfassenden Überblick zum Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ und berücksichtigt dabei Einsichten aus zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen. Die aktuell wichtigsten Konzepte und Modelle werden leicht verständlich dargestellt und mithilfe von konkreten Beispielen erläutert. Der Praxisband bietet unter anderem Einblicke in

- die Funktionsweise des Gehörs und der Stimme,
- grundlegende Bedingungen und Merkmale mündlicher Kommunikation,
- die psychischen Prozesse beim Zuhören,
- kognitive Anforderungen in Gesprächen,
- die Besonderheiten mündlicher Gattungen wie Erzählen, Beschreiben oder Erklären,
- die spezifischen Herausforderungen längerer Präsentationen,
- Möglichkeiten der Beurteilung mündlicher Leistungen.

Zahlreiche Ideen für Übungen und Aufgaben illustrieren die theoretischen Modelle und bieten konkrete Anregungen für den Unterricht. In sieben handlungsorientierten Maximen werden die Perspektiven und Erkenntnisse zusammengeführt.



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

