

УДК 81'24: 811.112

ИЗУЧЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ УСТНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

Астрид Нойман**доктор, профессор института немецкого языка
и литературы и методики их преподавания
университет Лейфана**

21335, Германия, Люнебург, Шарнхорштрассе, 1. astrid.neumann@uni.leuphana.de

Изабелла Малер**аспирант института немецкого языка
и литературы и методики их преподавания
университет Лейфана**

21335, Германия, Люнебург, Шарнхорштрассе, 1. isabelle.mahler@uni.leuphana.de

Статья посвящена актуальной проблеме развития навыков говорения и слушания в рамках уроков родного и иностранного языков. Отмечается необходимость развития коммуникативных компетенций учителей родного и иностранного языков, а также принципиальная важность речевого поведения учителя и учеников в ходе урока и взаимосвязь говорения и слушания в учебной коммуникации. Авторами предлагается введение в теоретические рамки аспектов качества преподавания и языка учителя и приводятся примеры из данной предметной области: школа, университет и публикации университета «Leuphana», г. Люнебург. Представлены результаты анализа практических занятий в университете по подготовке будущего преподавательского состава, а также анализа коммуникации на уроке немецкого языка в школе. Значительное внимание уделяется современным средствам аудио- и видеозаписи, позволяющим осуществлять анализ учебной коммуникации, а также развитию умения студентов проводить научные исследовательские работы.

Ключевые слова: дидактика немецкого языка; немецкий язык как родной; устность; коммуникация на занятии; язык учителя; эмпирические методы исследования; говорение и слушание; транскрипция; концепция семинара; работа в группах.

1. Введение

Говорение и слушание как компетенции около десяти лет переживают свой ренессанс в школьном и в последующем университетском образовании. До сих пор в сфере устной коммуникации при обучении родному языку внимание больше было обращено на говорение, нежели на слушание, которое – за исключением случаев нарушения слуха у человека – понималось как естественная компетенция человека. Однако в последнее время слушание как аспект обучения начинает осознаваться во всей его сложности и привлекает все большее внимание ученых. Отсюда вытекает центральная тема исследования и логична соответствующая постановка вопроса: какое значение имеет устная коммуникация в рамках университетской учебной практики при-

менительно к школе и для подготовки научных публикаций?

2. Теоретические основы

Дидактика занимается многими аспектами, касающимися урока. К ним относятся цели урока, которые учитывают формирование компетенций учеников с помощью ключевых содержательных компонентов учебного процесса, а также методы и средства преподавания, которые должны быть соблюдены с помощью правил и принципов организации при планировании и проведении урока [Helmke 2009]. Однако школа и учебные занятия преследуют слишком много различных целей, чтобы высказывания о качестве и соответствии стилей и методов проведения урока могли быть сделаны только относительно определенного аспекта анализа [см.: *ibid.*]. Соот-

ветственно, следует осуществить тематическую спецификацию, чтобы дифференцировать аспекты анализа, в том числе представленные ниже.

Институционально ограниченная сфера деятельности «урок», согласно Ройссеру и Паули [Reusser, Pauli 2010], определяется тремя вершинами дидактического треугольника: учитель, предмет и ученики (см. рис. 1). Между вершина-

ми треугольника находятся так называемые *поля качества*, из которых для данной работы релевантно нижнее поле культуры отношений и взаимной поддержки, описывающее критический анализ культуры взаимодействия и процессов коммуникации между учителями и учениками и между учениками на уроке.



Рис. 1. Дидактический треугольник [Reusser & Pauli 2010: 16]

Если во время урока ученикам и учителям удастся установить между собой контакт, то в этом случае говорят об успешном взаимодействии «учитель – ученик» [Hofer, Haimerl 2008]. Во время этой формы взаимодействия – да и в школе в целом – язык является самым важным средством передачи информации. По Велленройтеру, метанализы показывают, что «действительно хороший учитель <...>, прежде всего, компетентно и понятно для своих учеников может изложить информацию в письменной или устной форме» [Wellenreuther 2008: 167]. Этот четкий фокус на коммуникативно-языковых аспектах, таким образом, должен стать составляющей подготовки учителей, основанной на практическом опыте.

Чтобы (будущему) учителю дать ясное представление о том, что характеризует компетентное и понятное изложение информации в устной форме, необходимо теоретическое рассмотрение специфических черт коммуникации на уроке. При этом, помимо прочих вопросов, подробнее должны быть рассмотрены следующие:

- что характеризует устность;
- что понимается под учебной коммуникацией;
- какие эмпирические данные предоставляют исследования различных частных дисциплин в этой области.

В любом случае нужно учитывать, что ответы на эти вопросы всегда фокусируют внимание на

разных аспектах и указания к действию могут быть созданы только исходя из всеобъемлющего общего обзора данных аспектов.

2.1. Устная коммуникация

Чем именно является речь или что является ее отличительными чертами, будет рассмотрено ниже. Филер дает следующее определение: «Под устной коммуникацией подразумевается ... совокупность коммуникативных практик, в которых достигается взаимопонимание как минимум между двумя участниками коммуникации с помощью вербальной устной коммуникации, невербальной коммуникации (язык тела) или коммуникации на основе визуального восприятия и логических умозаключений» [Fiehler 2009: 26].

Модель коммуникативных практик, представленная Филером, делает необходимым различие относительно применения языковых форм. Признанную модель базовых модальностей / способов существования языка, устности и письменности разработали Кох и Остеррайхер [Koch, Österreicher 1994] (см. рис. 2). В основе модели лежит горизонтальная дихотомия, участки которой различаются фонически и графически, а также вертикальная протяженность, концептуальные параметры которой определяются как «более или менее» письменные или устные.

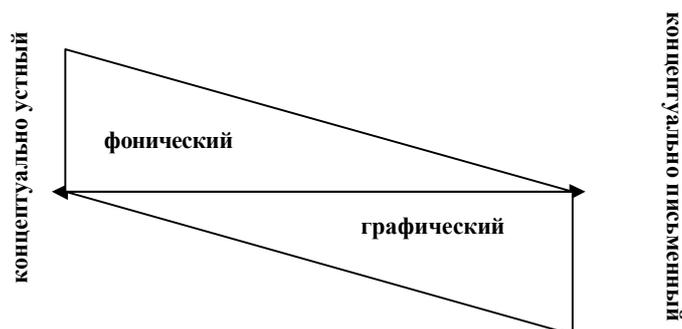


Рис. 2. Устность и письменность (изменено по: [Koch, Österreicher 1994: 588])

Существование общей речевой ситуации приводит к тому, что устное употребление языка обозначается так же, как язык общения на близком расстоянии / язык близкого общения. В качестве ключевых черт устности всегда приводят быстротечность / переменчивость, интерактивность в каком-либо общем временно-речевом пространстве и мультимодальность (например, [Vogt 2009; Quasthoff, Heller 2014]). Переменчивость при этом обусловлена быстрой сменой сред передачи звука. Однако вследствие технического прогресса представленная выше модель дихотомизации языковых модусов столкнулась с рядом новых проблем. Как в рамках этой модели классифицировать, например, сообщения на автоответчике, если существование общей речевой ситуации названо основополагающим критерием этой модели? В качестве пути решения данной проблемы было предпринято дальнейшее разделение – как на медиальном, так и на концептуальном уровне – на синхронную и асинхронную коммуникацию: временное «растяжение» коммуникации служит при этом классифицирующим признаком, по которому коммуникация в данный промежуток реального времени обозначается как синхронная, а коммуникация, осуществляемая с задержкой во времени, – как асинхронная [Surkamp 2010]. В области исследования преподавания иностранных языков в настоящее время можно отметить тенденцию исследования форм коммуникации в виртуальном пространстве. Однако на сегодняшний день даже в дидактике иностранных языков не существует признанной всеобъемлющей новой модели устности и письменности.

Но даже если представленная модель Коха и Остеррайхера не позволяет сделать точную классификацию современных форм коммуникации, в качестве основы для исследуемой нами формы коммуникации (разговор/общение на уроке) она представляется достаточной, так как:

– данные, анализируемые в этой области, могут быть медиально отнесены к фонической области;

– способ выражения ориентирован на условия устной речи, поэтому даже концептуально они близки к устной сфере.

Дети часто приходят в школу с уже относительно развитыми языковыми компетенциями в сфере повседневной диалогической деятельности-ориентированной речи и на основании этого должны овладеть литературной нормой языка [Portman-Tselikas 1996]. Эта двойная функция превращает предмет «немецкий язык» в особую учебную область, а учителя немецкого языка – в главного ответственного за использование языка в школе в рамках всех учебных дисциплин и в учебной повседневной жизни. В DESI-Studie было отмечено, что в школах, в которых учитель особое внимание обращает на осознанное использование языка, показатели успеваемости по предметам языкового цикла выше, чем в других школах [DESI-Konsortium 2008]. Это демонстрирует особую значимость проблематики данной работы.

2.2. Коммуникация на уроке

Сообщения, вне зависимости от того, в вербальной или невербальной форме они осуществляются и какие преследуют цели, должны соответствовать правилам, чтобы быть адекватными ситуации. Грайс предложил правила речевого поведения, согласно которым речевое сообщение должно быть сформулировано *релевантно, информативно, достоверно и понятно* [Grice 1975].

Учебная коммуникация в школе не аналогична свободному повседневному общению. В разговоре на уроке роли распределены иначе: здесь учитель принимает решение, хотя отчасти только косвенно, о смене говорящего [Becker-Mrotzek 2009].

В школе смена говорящего происходит по принципу *Turn-Vergabe*, осуществляемому учителем, или же он может инициировать смену участников разговора и наблюдать за ней.

Можно выделить три направления коммуникации на уроке:

1. Инициированная учителем коммуникация, когда ученик по просьбе педагога должен ответить на уроке.

2. Инициированная учителем и учеником коммуникация, когда учитель, к примеру, задает вопрос. Ученики могут попросить разрешение на ответ с помощью поднятой руки.

3. Инициированная учеником коммуникация, когда ученик хочет принять участие в учебной коммуникации и дает об этом знать учителю.

Сигнал о том, что ученик хочет принять участие в беседе на уроке, может быть подан путем поднятия руки. Кроме того, подобное невербальное правило снижает уровень шума в классе. В случае, когда ученик вступает в разговор без сигнала для учителя, его поведение рассматривается как нарушение данного правила коммуникации на уроке.

2.3. Развитие исследований языка на уроке

Языковые недостатки ведут, помимо всего прочего, к тому, что ученик может недостаточно хорошо усвоить материал на уроке и, как следствие, не может полностью реализовать свой учебный потенциал [Quasthoff 2009]. В учебном плане уроков немецкого языка говорение и слушание на данный момент представлены как самостоятельная область компетенций (см. Введение). Отсюда исходит необходимость обязательной поддержки языкового развития учеников [Ricart Brede 2010]. С целью эффективной помощи в этом требуются исследования черт культуры речи учителя, поскольку именно область орфоэпии (учение о норме произношения), в отличие, к примеру, от орфографии (учение о правильности написания слов), значительно менее строго регулируется [Ehlich 2009]. Целесообразность заново создать или же продолжить орфоэпическую традицию делает очевидной потребность в новых исследованиях. По Бекер-Мроцеку, постепенно акцент исследований снова сдвигается к этой проблеме и к тому же обнаруживается обращение к педагогическим аспектам [Becker-Mrotzek 2009].

Период времени с конца 60-х до начала 70-х гг. был обозначен как «коммуникативный поворот» [Schuster 1998]. Стало понятно, что простые коммуникативные модели, включающие в себя отправителя, получателя и канал передачи, не в состоянии охватить и описать человеческую коммуникацию во всей её сложности [Steinig, Huneke 2004]. Модель коммуникации на уроке должна, к примеру, отражать наличие отправителя (как правило, учителя) и множества получателей (учеников), которые по-разному понимают

и обрабатывают информацию – не в последнюю очередь из-за различного уровня уже имеющегося у учеников знания.

В 70-е гг. было эмпирически подтверждено положительное взаимодействие между речевым поведением (т.е. манерой говорить) учителя и успеваемостью учеников. Дубс предположил, что эта область в наибольшей степени может быть изучена с помощью различных исследований, например, исследований громкости звука и темпа речи или монотонности голоса [Dubs 2009].

Бэкер с 60-х и 70-х гг. прорабатывала, в свою очередь, степень изученности проблемы коммуникации «Учитель–ученик», чтобы описать картину, которую представляет собой коммуникация на уроке, прежде чем положить это направление исследования в основу десятилетней работы [Becker 2007]. Она, помимо прочего, отмечала, что на уроке редко звучали творческие (ориентированные на языковую игру) и этикетные высказывания и что только 20% высказываний учеников демонстрировали соответствие содержанию. Внедрение новых средств дает возможность зафиксировать устную речь, при необходимости учитывать невербальное поведение и соответствующим образом обрабатывать полученную информацию.

Многие данные исследований указывают на то, что учитель на уроке говорит в два раза больше, чем все ученики, вместе взятые. Хельмке и др. смогли зафиксировать в своем исследовании, основанном на видеозаписи урока английского языка, следующие данные: 51% урока составляет речь учителя, 23% – речь учеников, на 26% урока не приходится никакого речепорождения [Helmke et al. 2008].

Эти результаты показывают изменения технических возможностей, которые привели к тому, что переменчивость / быстротечность речи настолько возросла, что необходимо прибегать к видео- и аудиосредствам, чтобы зафиксировать язык и сделать этот речевой поток воспроизводимым.

3. Реализация на практике: три примера

С помощью трех областей, в которых «коммуникация» явно тематизирована и разработана, мы продемонстрируем, как могут быть использованы технические возможности. В университете коммуникация применительно к школе разрабатывается как теоретически, так и практически.

1. Подготовка будущего учителя немецкого языка как родного, а также немецкого как второго языка¹ с учетом коммуникативных аспектов проводится на семинарах, в ходе которых разра-

батывается конкретный практико-теоретический подход, который подробнее рассмотрим далее в контексте университета.

2. Второй аспект рассмотрения коммуникации на уроке – ситуация перехода студентов от семинаров к преподаванию в школе и выбора кураторов из числа преподавательского состава, которые согласовывают планы уроков, исходя из школьных требований.

3. Чтобы дополнить изображенный замкнутый цикл (см. рис. 3), следует упомянуть о роли публикаций, поскольку без научно задокументированного обзора нельзя осуществлять достоверный анализ аспектов коммуникации на уроке, так что здесь будет зафиксирована взаимосвязь таких областей, как университет, школа, и публикаций, которые составляют тематическое поле коммуникации на уроке.



Рис. 3. Области тематического поля коммуникации на уроке

3.1. Университет города Люнебург

В модуле «Ориентация на язык» студенты второго семестра впервые столкнулись с учебной дисциплиной «Профессия преподавателя немецкого языка» в научном рассмотрении языковых феноменов.

Чтобы продемонстрировать работу над коммуникативным содержанием во время обучения, остановимся на описании подготовки занятия по прагматике. Как известно, все семинары по своей организации мультилогичны и используют коммуникативные процессы внутри рабочих групп с

целью содержательного обучения. Рис. 4 наглядно демонстрирует, как может выглядеть конечный продукт подобного семинара. Приведенный в данной статье в качестве примера семинар создает пространство для деятельностно-ориентированного критического рассмотрения лингвистического содержания. Студенты после анализа базовых текстов получают перед началом семинара конверт с индивидуально выбранными (и потому свободно комбинируемыми) понятиями, которые они должны обоснованно систематизировать (см. возможное решение на рис. 4).

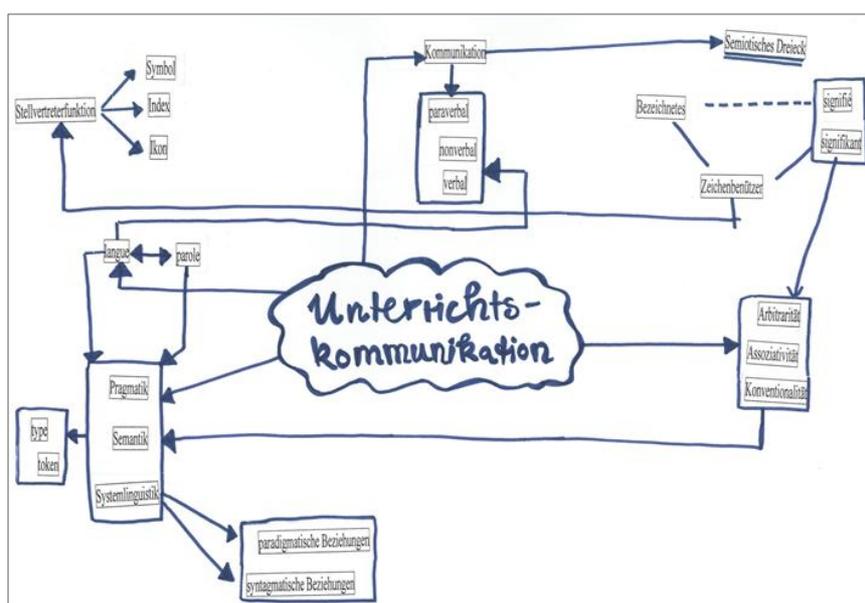


Рис. 4. Результат работы семинара по коммуникации на уроке в модуле «Ориентация на язык»

При этом важно отметить, что группы (преимущественно из четырех студентов) обменивались и объединяли свои знания и находили приемлемое для всех, понятное и обоснованное решение в ходе совместного обсуждения, всегда ориентированного на основную проблему коммуникации на уроке. Таким образом, был организован процесс, при котором понимание, равно как и непонимание, членов группы должно было быть вербализовано, с тем чтобы в дальнейшем можно было найти общее решение. Это помогало осуществить взаимодействие в рамках подробной дискуссии о лингвистическом феномене. Так, в ходе общего рассуждения были разъяснены, интерактивно разобраны и вновь систематизированы отношения между единичными аспектами, а также обнаружены их взаимосвязи. По окончании семинара приобретенные теоретически знания и совместная дискуссия должны были позволить учащимся совместно провести первую эмпирическую работу и сделать выводы в соответствии с аспектами речевого анализа.

3.2. Школа

За теоретической разработкой научных лингвистических аспектов последовала практическая работа. Во время педагогической практики студенты фиксировали (с помощью аудио- и видеозаписей) занятия в школе. Для объективной оценки все данные были анонимизированы, имена заменены буквами.

Соответствующие виды анализа коммуникации на уроке проводились по различным выявленным студентами основным направлениям, как, например, поддержка отстающих в изучении языка учеников, помощь в математическом обосновании, коммуникация между мальчиками и девочками, ролевое поведение и смена коммуникантов в групповом обсуждении, разрешение учителем или учениками кризисных ситуаций и мн. др. Таким образом студенты получали максимально приближенное к практике ознакомление с исследовательским процессом и языковым анализом (см. напр.: [Brandenburg, Buhrfeind 2014]).

В итоге должна состояться речевая аналитическая дискуссия, от этого существенно зависит закрепленная в образовательной программе область компетенций. Здесь речь идет об одной из четырех установленных областей компетенций дисциплины «немецкий язык» (см. рис. 5), которая обязательно должна быть разработана в школе. Направления образовательной программы служат ориентиром для педагогов и также определяют требования соответствующей области компетенций для каждого класса в качестве стандарта. Поэтому ожидается, что ученики в говорении и слушании приобретут такие навыки, как «ведение разговора», «общение с другими», «слушание с пониманием», «инсценирование» и «говорение в процессе обучения» [КМК 2004: 13].

Методы и техники работы разрабатываются с содержанием области компетенций		
<p>Говорение и слушание</p> <p>других, с другими, о других, развитие навыков аудирования (слушания с пониманием)</p> <p>Методы и техники работы разрабатываются с содержанием области компетенций</p>	<p>Письмо</p> <p>Рефлексивное, коммуникативное, творческое</p> <p>Методы и техники работы разрабатываются с содержанием области компетенций</p>	<p>Чтение – работа с текстами и другими средствами обучения</p> <p>Чтение, понимание и использование текстов и носителей информации, получение знаний о литературе</p> <p>Методы и техники работы разрабатываются с содержанием области компетенций</p>

Рис. 5. Области компетенций на занятии по немецкому языку в образовательном стандарте для начальной школы [КМК 2004]

Ученикам шестого класса было предложено ответить на вопрос «Почему нужно уметь хорошо слушать?» на разных уровнях. В ходе беседы выяснилось, что ученики имеют представление о понятиях и говорения, и слушания (ср.: [КМК 2004: 13]).

Высказывания учеников свидетельствуют о том, что, по их мнению, внимание к вербальным и невербальным высказываниям одинаково относится к слушанию.

Ученики хорошо осознают существенные аспекты слушания. Учитель может и должен опи-

раться на это знание в области школьной коммуникации и коммуникации на уроке.

3.3. Публикации

Помимо уже представленных здесь результатов по проведению уроков, для нас важны не только практический опыт студентов, но и адекватная письменная фиксация их собственного научного опыта. С этой целью с 2010 г. проводятся регулярные консультации. На данных консультациях студентов знакомят с четырьмя основами написания научных работ: а) постановка вопроса и исследование литературы; б) транскрипция; в) формальные требования к самостоятельной работе и г) написание и редаKTура.

Кроме того, результаты специально проведенной молодежной конференции были опубликованы в вышедшем в 2014 г. сборнике статей.

Взаимосвязь теории и практики, учителя и учеников, практики и исследований, представленная в сборнике, будет наиболее полезна для молодых исследователей и учителей.

4. Выводы

В данной статье представлен пример взаимодействия студентов первых курсов и исследователей коммуникации на уроке в институте немецкого языка и дидактики литературы университета Лейфана в городе Лüneбург. Авторы не ставили перед собой цели отразить общую картину, а лишь хотели дать повод для дискуссии в данной области.

Сильная взаимосвязь слушания и говорения существовала всегда. И даже если в настоящий момент по методологическим причинам огромное внимание обращается на слушание с пониманием (аудирование), говорение присутствует в системе школьного обучения. При этом школьно-речевая способность исследуется в институционально ограниченных рамках, хотя в данных специфических условиях и с различными целями необходимо как слушание, так и говорение. Поэтому вопрос «Как преподавать коммуникацию на уроке» предполагает ответ лишь в форме «как..., так и...» даже в том случае, когда отдельные аспекты учебного процесса рассматриваются изолированно.

Примечание

¹ Имеется в виду изучение языка в немецкоговорящей области.

Список литературы

Becker T. Mündliche Kommunikation [Speech Communication] // Lange G., Weinhold S. (Hrsg.). Grundlagen der Deutschdidaktik –

Mediendidaktik – Literaturdidaktik. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 2007. S. 55–72.

Becker-Mrotzek M. Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung // Becker-Mrotzek M. (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 103–115.

Brandenburg A., Buhrfeind I. Studentische Analyse von Unterrichts-kommunikation mit EXMARaLDA // Neumann A., Mahler I. (Hrsg.). Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider, 2014, im Druck.

DESI-Konsortium (Hrsg.) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim; Basel: Beltz, 2008.

Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2009.

Ehlich K. Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße // Krelle M., Spiegel C. (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 8–14.

Fiehler R. Mündliche Kommunikation // Becker-Mrotzek M. (Hrsg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 25–51.

Grice H. P. Logic and conversation // Cole P. et al (Hrsg.). Syntax and semantics. Speech acts. Volume 3. N.Y.: Academic, 1975. S. 41–58. URL: http://www.ifbl.tu-dres-den.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/iph/thph/braeuer/lehre/grice_ss_2009/LogicAndConversation.pdf (дата обращения: 20.09.2011).

Helmke A. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2009.

Helmke T., Helmke A., Schrader F.-W., Wagner W., Nold G., Schröder K. Die Videostudie des Englischunterrichts // DESI-Konsortium. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008. S. 345–363.

Hofer M., Haimerl Ch. Lehrer-Schüler-Interaktion // Schneider W., Hasselhorn M. (Hrsg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag: Hogrefe, 2008. S. 223–232.

KMK 2004. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9), 2004.

Koch P., Österreicher W. Schriftlichkeit und Sprache // Günther H., Ludwig O. (Hrsg.). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch

internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin; N. Y.: De Gruyter, 1994. S. 587–604.

Portmann-Tselikas P. R. Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag, 1996.

Quasthoff U., Heller V. Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein- Ansichten und methodische Anregungen // *Neumann A. & Mahler I.* (Hrsg.). Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung, Baltmannsweiler: Schneider, 2014, im Druck.

Quasthoff U. Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz // *Becker-Mrotzek M.* (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 84–100.

Reusser K., Pauli Ch. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick // *Reusser K.; Pauli Ch., Waldis M.* (Hrsg.). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, 2010. S. 9–32

Ricart Brede J., Knapp W., Gasteiger Klicpera B., Kucharz D. Lernumgebung in der vorschulischen Sprachförderung. Eine videobasierte Analyse von Aktivitäten, Sozialformen und sprachlichen Förderbereichen // *Knapp W., Rösch H.* (Hrsg.). Lernumgebungen und Lernszenarien im Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach, 2010. S. 25–40.

Schuster K. Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Denken – Sprechen – Handeln. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, 1998.

Steinig W., Huneke H.-W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2004.

Surkamp C. (Hrsg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2010.

Vogt R. Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts // *Krelle M., Spiegel C.* (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. S. 15–41.

Wellenreuther M. Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2008.

References

Becker T. Mündliche Kommunikation [Oral communication]. In Lange G., Weinhold S. (Hrsg.). Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik [Principles of German didactics. Language didactics – mediendidactics – literature didactics]. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2007. P. 55–72.

Becker-Mrotzek M. Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung [Communication in the classroom as a resource for competence development]. In Becker-Mrotzek M. (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik [Oral communication and conversation didactics]. Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2009. P. 103–115.

Brandenburg A., Buhrfeind I. Studentische Analyse von Unterrichts-kommunikation mit EXMARaLDA [Students analysis of communication in the classroom with EXMARaLDA]. In Neumann A. & Mahler I. (Hrsg.). Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung [Empirical methods of German didactics: audio- and videotaped research of lesson], Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2014, in print.

DESI-Konsortium (Hrsg.) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch [Lesson and skills acquisition in German and English]. Weinheim/Basel: Beltz Publ., 2008.

Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht [Teacher behaviour. A contribution in interaction between teachers and learners in the classroom]. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Publ., 2009.

Ehlich K. Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße [Speech at the German lesson – didactic ideas]. In Krelle M., Spiegel C. (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien [Speech and communication. Development prospects, diagnostics options and learning scenarios]. Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2009. P. 8–14.

Fiehler R. Mündliche Kommunikation [Oral communication]. In: Becker-Mrotzek M. (Hrsg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik [Oral communication and conversation didactics]. Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2009. P. 25–51.

Grice H. P. Logic and conversation. In Cole P. et al (Hrsg.). Syntax and semantics. Speech acts. Vol. 3. N.Y.: Academic Publ., 1975. P. 41–58. Available at: http://www.ifbl.tu-dres-den.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/iph/thph/braeuer/lehre/grice_ss_2009/LogicAndConversation.pdf (accessed 20.09.2011).

Helmke A. Unterrichtsqualität und Lehrerverberuflichkeit. Diagnose, Evaluation und Verbesserung

des Unterrichts [The quality of lessons and the professionalism of teachers]. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer Publ., 2009.

Helmke T., Helmke A., Schrader F.-W., Wagner W., Nold G., Schröder K. Die Videostudie des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie [Video study of English lesson. At DESI-Consortium. Lesson and skills acquisition in German and English]. Weinheim und Basel: Beltz Verlag Publ., 2008. P. 345–363.

Hofer M., Haimler Ch. Lehrer-Schüler-Interaktion [Teacher-Pupil-Interaction]. In Schneider W. & Hasselhorn M. (Hrsg.). Handbuch der Pädagogischen Psychologie [Handbook of educational psychology]. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag: Hogrefe Publ., 2008. P. 223–232.

KMK 2004. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) [Education Standards for German as School Subject for the Certificate of Secondary Education Examination (Grade 9)], 2004.

Koch P., Österreicher W. Schriftlichkeit und Sprache [Written Language and Language]. In Günther H. & Ludwig O. (Hrsg.). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband [Writing and Written Language. The Interdisciplinary Handbook of International Research. 1st Half-volume]. Berlin; New York: De Gruyter Publ., 1994. P. 587–604.

Portmann-Tselikas P. R. Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen [Language Skills' Development at the Lessons. Handbook of Subject and Language Lesson in Multilingual Classes]. Zürich: Orell Füssli Verlag Publ., 1996.

Quasthoff U., Heller V. Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen [Spoken and Written Language in the Linguistic and Language Didactical View]. In Neumann A. & Mahler I. (Hrsg.). Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung [Empirical Methods of German Didactics: audio-and videotaped Lessons' Research], Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2014, in print.

Quasthoff U. Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In Becker-Mrotzek M. (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik [Oral Communication and Conversation Didactics]. Baltmannsweiler: Schneider, 2009. P. 84–100.

Reusser K., Pauli Ch. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathema-

tikunterricht: Einleitung und Überblick [Lesson's Framework and Quality – Results of International and Swiss Video-Study of Mathematics Lesson: Introduction and Overview]. In Reusser K.; Pauli Ch. & Waldis M. (Hrsg.). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht [Lesson's Framework and Quality – Results of International and Swiss Video-Study of Mathematics Lesson]. Münster: Waxmann Publ., 2010. P. 9–32.

Ricart Brede J., Knapp W., Gasteiger Klicpera B., Kucharz D. Lernumgebung in der vorschulischen Sprachförderung. Eine videobasierte Analyse von Aktivitäten, Sozialformen und sprachlichen Förderbereichen [Learning Environment at the Preschool Language Development. A Video-based Analysis of Activities, Social Forms and Language Promotion Areas]. In Knapp, W. & Rösch, H. (Hrsg.). Lernumgebungen und Lernszenarien im Deutschunterricht [Learning Environments and Learning Scenarios in German Lesson]. Freiburg i. Br.: Fillibach Publ., 2010. P. 25–40.

Schuster K. Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Denken – Sprechen – Handeln. Theorie und Praxis [Verbal Linguistic Usage in German Lesson. Thinking – Speaking – Action. Theory and Praxis]. Baltmannsweiler: Schneider Publ., 1998.

Steinig W., Huneke H.-W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung [Language Didactics German. An Introduction]. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag Publ., 2004.

Surkamp C. (Hrsg.) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe [Metzler Lexicon Second Language Didactics. Approaches – Methods – Basic Concepts]. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler Publ., 2010.

Vogt R. Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts [Conversation Competence – Proposal on the Language-analysis-based Concepts]. In Krelle M. & Spiegel C. (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien [Speech and Communication. Development Prospects, Diagnostics Options and Learning Scenarios]. Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2009. P. 15–41.

Wellenreuther M. Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht [Teaching and Learning – but how? Empirical-experimental Researches on the Teaching and Learning in Lessons]. Baltmannsweiler: Schneider Publ., 2008.

**ORAL COMMUNICATION COMPETENCE
OF NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

Astrid Neumann

Professor in the Institute of German Language and Literature Didactics
Leuphana University

Isabelle Mahler

Postgraduate Student in the Institute of German Language and Literature Didactics
Leuphana University

Listening and speaking as oral communication skills are enjoying a renaissance in school and university's teaching contexts. Until now the oral language modus in teaching mother tongue has been dominated by speaking skills while listening abilities only played a minor role because of their implicitness in communication acts. That is the reason why the current focus on discussions in collaborative learning procedures requires new more balanced forms of communication in teaching and learning processes.

The following article presents an introduction into theoretical framework of empirically supported aspects of teaching quality and a teacher's language which are to improve in more competence oriented lessons meeting educational standards. An explanation of oral communication, particularly in teaching situations at schools, is given as well as some insights into history of researching into the issue. Finally, three examples of Leuphana University of Lüneburg's implementation of the proposed ideas at school, university and publication levels are presented. Although they don't claim to be exhaustive, the presented materials and ideas should encourage further discussions.

Key words: German language didactics; German as a native language; orality; teaching communication; teacher's language; empirical research methods; speaking and listening; transcription; seminar concept; group work.