

NIWERS
POZNAN
BT kpl. Vol. 23: 1995 r.

425 821 II

1995-06 K
19

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXIII





425 82 1 11
1996-06-19

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXIII (1995)

Editor of honour – Waldemar Pfeiffer, Poznań
Editor – Izabela Prokop, Poznań
Assistant to the Editor – Katarzyna Petryniak, Poznań

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Leon Kaczmarek – Lublin

Aleksander Szulc – Kraków

Władysław Woźniewicz – Poznań

Jacek Fisiak – Poznań

Franciszek Grucza – Warszawa

Waldemar Marton – Poznań



POZNAŃ 1996

Okladkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych



© Copyright by Adam Mickiewicz University Press, Poznań 1996

Redaktor techniczny: *Elżbieta Rygielska*

ISBN 83-232-0708-9
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 500 egz. Ark. wyd. 15,50. Ark. druk. 12,125. Papier offset. kl. III. 80 g. 70 × 100.
Podpisano do druku i druk ukończono w marcu 1996 r.

WYKONANO W ZAKŁADZIE GRAFICZNYM UAM, POZNAŃ, UL. WIENIAWSKIEGO 1

Bibl. UAM
96 EO 1365

CONTENTS

I. ARTICLES

Ines BOSE, Norbert GUTENBERG – Zum Sprachstil des Märchenerzählens von Erwachsenen und Kindern	5
Jan KORZENIEWSKI – Zur Auswahl von sozio-kulturellen Sachverhalten im DaF-Unterricht	23
Wacław MIODEK – Didaktische Implikationen des sprachlichen Grußverhaltens für den Deutschunterricht an Polen	29
Günther RICHTER – Mündliche Handlungsfähigkeit des Deutschlehrers – Umriss eines Forschungsprojekts	41
Günter RICHTER – Zur Förderung der mündlichen Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht (DaF)	65
Christoph SCHATTE – Die Bezugsnormen wertender Satzadverbien in Texten gesprochener Sprache	71
Czesława SCHATTE – Höflichkeitsformeln in Lehrbüchern des deutschen als Fremdsprache	83
Ewa TOMCZYK-POPIŃSKA – Metatextuelle Mittel in gewählten Textarten der deutschen dialogischen Sprache	93
Constanze ZIMMERMANN – Wie der Lehrer, so die Schule – Zu valenzrelevanten Eigenheiten des Unterrichtsgesprächs hinsichtlich einer Kommunikationsbefähigung im Deutschunterricht	101

II. CASE STUDIES

Olga DIAZ – Lexématique – Onomasiologie et Didactique	109
Warren SHIBLES – The Phonetics of French – Phonétique actuelle	119
Mary O. TINUOYE – Large classes; ensuring effective and honest learning	143

III. NOTES and DISCUSSIONS

Maja WAGNER-NAWROCKA – Eric H. Lenneberg's Theory of the Biological Foundations of Language – a Precis	153
--	-----

IV. REPORTS

Władysław WOŹNIEWICZ – О терапии и нейтрализации коммуникативной боязни	167
---	-----

V. BOOK REVIEWS

Robert BANASIAK – Kurzbesprechung des Lehrwerkes "Handbuch Fremdsprachen didaktik"	173
--	-----

425821 II / 1995

Robert BANASIAK – Hermann Neumeister – Italienischunterricht in der BRD	174
Marek GŁADYSZ – R. Lipczuk – M. Szczodrowski – J. Jarosz – Der deutsche Wortschatz mit Humor	176
Marek GŁADYSZ – Wacław Miodek – Die Begrüßungs – und Abschiedsformeln im Deutschen und Polnischen	177
Paweł HOSTYŃSKI – Aleksander Szulc – Słownik dydaktyki języków obcych	180
Gabriela KONIUSZANIEC – Ingrid Kühn – Lexikologie	181
Jan KORZENIEWSKI – Georg Hansen – Schulpolitik als Volkstumspolitik	183
Kazimiera MYCZKO – Rüdiger Grotjahn – Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen	184
VI. ANNOUNCEMENTS	189
PUBLICATIONS RECEIVED	194

„WIE DER LEHRER, SO DIE SCHULE” –
ZU VALENZRELEVANTEN EIGENHEITEN DES UNTERRICHTS-
GESPRÄCHS HINSICHTLICH EINER KOMMUNIKATIONS-
BEFÄHIGUNG IM DEUTSCHUNTERRICHT

*“THE SCHOOL IS AS THE TEACHER IS” – FEATURES OF THE SCHOOL LANGUAGE
ESSENTIAL FOR VALENCE IN THE SENSE OF CREATING THE COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN TEACHING GERMAN*

CONSTANZE ZIMMERMANN

Halle

ABSTRACT. The starting point of the discussion about the school language are the two basic elements of communication – question and answer, whereas the most important is the logical and semantic contents of those two units of every dialogue, and of secondary importance – their realization in the language and the external determinants of the act of communication. The term “valence” is understood here as the valence of every element in relation to the contiguity which examined outside the *langue*. Having considered its three surfaces of occurrence (as the feature, relation and the potency), one may describe valence as a definite regularity of the verbal behaviour. The paper is summed up with a statement on the role of the teacher, steering and determining the behaviour of the pupil.

Fragen stellen – Antworten geben; Wie oft begegnet uns diese Konstellation in den verschiedensten Bereichen des alltäglichen Lebens: im Auskunftsbüro, im Gerichtssaal, auf Ämtern, bei Gelöbnisritualen ... und nicht zuletzt in der Schule.

Beziehen wir uns im Rahmen der letztgenannten Institution dann noch auf das Gespräch zwischen Lehrer und Schüler im Deutschunterricht, kommt jenem „Frage-Antwort-Spiel” neben dem allgemeinen Sinn desselben (Informationserlangung) eine weiterreichende Eigenschaft zu, nämlich einerseits die Trainingsmöglichkeit hinsichtlich einer Befähigung zum angemessenen Kommunizieren zu sein, und andererseits für die Arbeit unseres Forschungsprojekts gewissermaßen als „Schauplatz” methodisch- didaktisch und sprachwissenschaftlich zu analysierender Sprachpraxis (vor allem der des Deutschlehrers) zu fungieren.

Der Deutschlehrer initiiert das Unterrichtsgespräch, lenkt den Schüler im Prozeß der Profilierung seiner Redebeiträge, unterstützt, kontrolliert und

bewertet. So wird diese kommunikative Lehr- und Lernform zum Bewährungsfeld angehender Diskurspartner, die auch im gesellschaftlichen Umfeld durch relative Gewandt- und Versiertheit im Alltags- oder Fachgespräch zu überzeugen wissen, und das ist wohl letztlich das Ziel pädagogischer Einflußnahme im Deutschunterricht.

Der Schüler wird dabei durch bestimmte, an ihn gerichtete Fragen dazu motiviert, entweder bereits in der Vergangenheit erworbenes Wissen zu aktivieren (ggf. zu systematisieren) oder aber selbständig Antworten auf neue Fragen zu finden. Meist wird dadurch das Unterrichtsgespräch (im eigentlichen Sinne ein Polylog) aufgrund einer angestrebten methodisch-praktischen Rationalität reduziert auf einen Dialog besonderer Prägung.

So stehen sich mit Lehrer (als Gesprächsleiter) und Schülerschaft sozusagen zwei Diskurspartner gegenüber, von denen der eine, nämlich die Schülerschaft, ein mehr oder weniger einheitliches Ausgangsniveau bezüglich der Wissensrepräsentanz und der kommunikativen Fähigkeit einbringt.

Der Lehrer als der andere Partner muß einerseits von den individuellen Besonderheiten in dieser oder jener Hinsicht verallgemeinern, um den gegenüberstehenden Interaktanten, sprich: die gesamte Klasse, wirkungsvoll anzusprechen zu können. Andererseits gilt es aber, gerade individuell fachlich und kommunikativ zu fordern und zu fördern, um die Effektivität pädagogischer Arbeit im Unterrichtsgespräch zu gewährleisten.

„Neben anderen situativen Faktoren grenzt damit auch die Handlungsrolle der Sprecher mit ihren kognitiven Implikationen die möglichen Arten und Weisen des Sprechens über den Gegenstand auf die wahrscheinlichen, die erwartbaren ein. Die äußere Form der kommunikativen Handlung ordnet die Äußerung einem bestimmten 'Register' i.S. Hallydays, einem 'funktionalen Stil' i.S. der Prager oder einer 'funktionalen Varietät' Alltagssprache i.S. der Sprachsoziologie Fishmans zu. Diese schlägt sich in bestimmten routinisierten Sprachhandlungsformen nieder, die soziale Situationen und Themen als bekannte identifizieren und damit zur Koorientierung der Erwartungen, auch der kognitiven, maßgeblich beitragen" (Feilke 1989, 138).

Die vom Deutschlehrer verfolgte Strategie, im Unterrichtsgespräch speziell über die vom Schüler zu produzierenden mündlichen Äußerungen beispielsweise Informationen über den aktuellen Wissensstand zu erlangen, gebietet Rationalität und methodisches Geschick. Als ein wichtiges Arbeitsmittel offeriert sich dem Lehrer hier die Frage.

Fragen im umgangssprachlichen Sinne „weisen ... die Besonderheit auf, daß ihr Inhalt bzw. ihre Proposition nicht vollständig ist: Es gibt eine Information, die dem Sprecher fehlt, und der Sinn der Frage liegt gerade darin, sich diese Information vom Hörer zu beschaffen" (Burkhardt 1986, 26). Im Unterricht täuscht der Lehrer eben diese Unwissenheit vor, er weiß ja um den Inhalt

der (richtigen) Antwort bzw. um die einzelnen „Argumente“ in seinem Erwartungskatalog.

Fragwürdig bleibt nun besonders im Rahmen des Deutschunterrichts, ob und in welcher Art und Weise beim Lehrer hinsichtlich der Formulierungsmodalität der Schülerantworten ein eben solches Anforderungsensemble existiert, das der Schüler beachtet und zu berücksichtigen weiß. Werden z.B. sogenannte „Schlagwort – Antworten“ (der Ökonomie und Rationalität halber) – wie oftmals im naturwissenschaftlichen Fachunterricht – akzeptiert? Wird der Schüler zum Sprechen im ganzen Satz genötigt? Wird er mitten in seinen Äußerungen unterbrochen? Greift der Lehrer hier und da mit einem „passenden“ Wort in die Antwort ein? Alles das sind Erscheinungen, die beobachtbar sind und letztlich, so meine ich, auf die vielfältige Problematik der Befähigung zum sachlich und logisch richtigen sowie formal angemessenen Sprechen im öffentlichen Rahmen hinweisen.

Die Lehrerfrage ist eine Möglichkeit für den Lehrer zur punktuellen Wissensüberprüfung. Gerade im Deutschunterricht sollte sie mehr und mehr zu einer Möglichkeit für den Schüler avancieren, sich zusammenhängend zu einem Thema mündlich zu äußern und selbst in die Rolle des Gesprächsleiters und Fragestellers zu schlüpfen, indem es zur Normalität wird, daß auch der Schüler an den Schüler Fragen stellt und damit das Unterrichtsgespräch polylogisiert wird. Der Deutschunterricht könnte in dieser Hinsicht zum Podium werden.

Legt man zugrunde, daß sich ein Unterrichtsgespräch im wesentlichen einerseits auf das Benennen und andererseits auf Definieren von fach- und themenbezogenen Begriffen konzentriert, so verlangt eine linguistische Beschreibung dieses Gegenstands bezüglich der Valenzeigenschaften wohl zunächst und primär nach einem logisch-semanticen Ansatzpunkt. Dabei scheint unumstritten, „daß von angeregten Begriffen (angeregt durch Worte oder visuelle Merkmale), daß also von derart stimulierten Begriffsstrukturen andere, benachbarte Begriffe aktiviert werden können“ Klix 1984, 68).

Dieser grundsätzlichen Annahme ist der Lehrer, wenn er entweder Fragen stellt, die Begriffe benannt oder erörtert haben wollen, oder aber es wird mit der Frage (Aufforderung, Aufgabenstellung) ein Begriffsreservoir geliefert, auf dessen Grundlage sich weitergehende Begriffsstrukturen entwickeln. Jene Begriffe werden als Valenzpole verstanden, die ein sogenanntes semantisches und kommunikatives Inventar bilden und die Produktion einer sinnvollen Äußerung prädeterninieren.

Valenzmodelle bezüglich der mündlichen Varietät der deutschen Sprache zu entwickeln heißt, den Begriff der Valenz zu erweitern auf ein System von sich durchdringenden sprachlichen und nichtsprachlichen Wertigkeiten, die in ihrem komplizierten Miteinander letztlich die konkrete Äußerung bestimmen. Valenzrelevante Fragestellungen sind gedanken- und sprachstrukturelle Frage-

stellungen. Von großem Interesse sind hierbei Determinanten wie Denkstrategien beim Schüler, ihr Argumentationsvermögen bis hin zu individuell veranlagten stilistischen Besonderheiten.

Welche Rollen spielen im Unterrichtsgespräch Konventionen hinsichtlich der Anforderungen des Lehrers an die Art und Weise der Gedankenrepräsentation und – formulierung? Erfolgte diesbezüglich im Laufe des Sprachbefähigungs-, besser Spracheffektivierungsprozesses bereits eine wertungsorientierte inhaltliche und formelle Denk-, Sprech- und Rezeptionsmodellierung? Inwiefern treffen diese Muster eventuell bestehende und praktizierte Normvorstellungen? Werden beispielsweise Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke als typische Erscheinungsformen im mündlichen Kommunikationsereignis als normentsprechend angenommen? Die Auswertung von eigens erstellten Fragebögen sowie die zweck dienliche Analyse von Unterrichtsgesprächen werden darüber Aufschluß geben.

Ferner soll untersucht werden, welche Aspekte der Bedeutung im Sprachgestaltungsprozeß determinativ auftreten. Wie sieht die Beziehung zwischen Wortbedeutung und Aussagebedeutung aus? Welche Seme werden unter bestimmten Wertigkeitsgefügen aktualisiert? Über welche Potentialität verfügen latente Seme? Die Diskussion dieser Fragen, die sich gerade in der mündlichen Kommunikation stellen, wird neben neuen Erkenntnissen, das Funktionieren von Sprache überhaupt betreffend, auch noch einmal recht deutlich werden lassen, daß sich die Mannigfaltigkeit der Einflüsse auf das konkrete Sprachereignis eben prägnant abhebt von denen, wie sie im Kompetenzbereich der Schriftsprache erforscht werden. Betrachtet man die Generierung von Frage- und Antwortrepliken, so kann man wohl von einem Prozeß ausgehen, der -wie nachzuweisen sein wird – auf allen Valenzebenen in hohem Maße stereotypisiert abläuft.

Geht man davon aus, den Sprachgebrauch als ein konventionell bedingtes, perspektivisch ablaufendes Setzen von sprachlichen Zeichen zur Verlautbarung gedanklicher Inhalte festzuschreiben, welches der Sprachbenutzer (Sprecher) allein auf der Grundlage von kognitiven Erfahrungen, sprachlichem Wissen und kommunikativen Fähigkeiten auszuführen vermag, so läßt sich vermuten, daß jener Nomos eben aufgrund seiner Konventionalität u.a. auch gewisse Tendenzen der assoziativen Wiederkehr von Benennungen und Benennungskomplexen aufweist. Dies geschieht nicht ohne die Konsequenz, daß jeglicher Sprachverwendung der Status der Erwartbarkeit bestimmter Besetzungen kommunikativer Leerstellen anhaftet. Es kommt zu usuell gewachsenen, traditionell bewährten Kombinations- und Verknüpfungsmöglichkeiten lexikalischen Materials, zu muttersprachlich tradierten und funktional bedingten Wortverbindungsperspektiven.

Welche Rolle spielt nun aber das Phänomen der Valenz bezüglich der soeben getroffenen Aussagen respektive bezüglich einer Untersuchung der

Lehrerfrage im Hinblick auf deren Funktionalität im Rahmen schulischer Kommunikationseffektivierung? Dazu ist es erforderlich, den Begriff „Valenz“ für das benannte Vorhaben relevant zu definieren.

Ausgehend von der Korrelation zweier Begriffsfassungen zum Gegenstand derselben

(-Valenz als Wertigkeit; als Eigenschaft eines Elements, andere Elemente an sich zu ziehen und

– Valenz als Bindungsqualität; also nicht punktuell/atomar, sondern relationell bestimmt)

wird Valenz innerhalb dieser Arbeit als Teil des halleschen Projekts gefaßt als Wertigkeit eines Elements bezüglich einer langue-extern zu betrachtenden Verbindbarkeit. Favorisiert wird damit ein potentieller Valenzbegriff.

Die Bestimmung weist auf eine dreifache Perspektivierung des Phänomen Valenz:

- Valenz als Eigenschaft
- Valenz als Relation
- Valenz als Potenz.

Unter Einbeziehung und Berücksichtigung aller Ebenen wird Valenz beschreibbar als eine Regularität, also eine systemhaft begründete Verwendungsvorschrift. Es ist demnach durchaus plausibel, Valenz unter dem Gesichtspunkt der Realisierung von potentiell vorhandenen, performativ orientierten Bindungseigenschaften zu erforschen.

Damit begibt man sich auf eine Beschreibungsebene, die den parole-geprägten pragmatischen Aspekt hervorhebt.

Es ist zudem angesichts der Forschungslage um das Wesen der Valenz nicht sonderlich fruchtbar zu fragen:

Wie definiere ich Valenz?, sondern:

Wozu definiere ich Valenz? und daran anschließend:

Aus welcher Sichtweise definiere ich Valenz?

Dessen ungeachtet ist es auch entsprechend des Anliegens notwendig, zu unterscheiden zwischen einem grundlagentheoretischen und einem analysemethodisch orientiertem Modell.

Valenz wird zum Teil des sprachlichen Kodes im (unterrichtlichen) Kommunikationsprozeß, ist somit ein virtuelles Phänomen, welches, kontextuell gebrochen, in Abhängigkeit von der jeweiligen Sprecherintention aktualisiert auftritt. Jene valenzoiden Strukturen realisieren sich dann in der umfeldbezogenen Kommunikation, im konkreten Äußerungsereignis.

Valenz stellt ein grundlegendes Prinzip der Sprachfunktionalität dar, sie ermöglicht, Sprache normativ zu gebrauchen, indem man sich auf der Grundlage derselben sprachstrukturspezifisch ausdrücken kann.

Die kommunikativ-pragmatische Ebene, auf welcher die Beziehung zwischen sprachlichen Zeichen (Valenz ist eine Eigenschaft des sprachlichen

Zeichens) und Sprachbenutzer reflektiert wird, wird als die am meisten relevante Ebene betrachtet, Valenzrealisationen zu untersuchen, zumal angestrebt wird, Lehrersprache und deren Funktionalität valenzbezogen linguistisch zu kommentieren. Gemeint ist dabei vor allem die Funktionalität als Relationalität zwischen Texten und ihrer kommunikativen Zwecksetzung (siehe Beitrag von Günther Richter).

Das Verhältnis von Sprache und Valenz wird als ein ontologieverwandtes charakterisiert, d.h., Valenz kommt bezüglich der Sprache der Status einer existentiellen und darüberhinausgehend einer modalitätsrelevanten Determinante zu. Der valenzoide Modus, also die Art und Weise der Realisierung der systemhaft begründeten Valenzeigenschaften, entscheidet beispielsweise über strukturelle Vollständigkeit und funktionale Vollständigkeit.

Die Trennung dieser beiden Begriffe ist der vertretenen Ansicht nach methodisch uninteressant. Stattdessen wird von einer strukturell prädeterninierten Vollständigkeit in funktionaler Hinsicht gesprochen, deren Durchsetzung dem besagten valenzoiden Modus zukommt, welcher damit zu Gelingen und Mißlingen der Kommunikation prinzipiell beiträgt. Valenz wird auf diese Weise auch zum terminus technicus, um Sprachfunktionalität erklärbar zu machen.

„Wie der Lehrer, so die Schule“ – dies gilt wohl in besonderem Maße für das Feld der Kommunikationseffektivierung im Deutschunterricht. Zum einen sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß der Deutschlehrer mehr als jeder andere Lehrer in puncto „normativer Sprachgebrauch“ einer Vorbildrolle gerecht werden muß. Zum anderen kommt zuallererst ihm die Aufgabe zu, dafür Sorge zu tragen, daß der Schüler eine Kommunikationsschulung durchläuft, welche vor allem bezüglich der mündlichen Argumentationsfähigkeit von großer Bedeutung ist, welche den Schüler befähigt, Sprache zweckentsprechend zu beherrschen.

Als das Übungsfeld stellt sich hierbei das Unterrichtsgespräch dar. Daß diese Tatsache noch nicht immer anerkannt und berücksichtigt wird, steht außer Zweifel.

Der Deutschlehrer als Gesprächsleiter initiiert mit seiner Frage an die Schüler bereits Umfang, gedankliche Tiefe, aber auch so etwas wie Formulierungsprinzipien der Antworten. Von grundlegender Bedeutung sind dabei natürlich sprachstrukturelle Eigenheiten. Deshalb ist es möglich, auf die Untersuchung von realisierten Valenzeigenschaften zurückzugreifen, um zu hinterfragen: Infolge welcher Intention kommt die Äußerung (Frage) so und nicht anders zustande?

Methodisch angestrebt wird von mir also der Nachweis einer Identifikationstendenz zwischen Sprach-, besser performativer Struktur und der Intention des Sprachbenutzers (Lehrer/Schüler) auf valenzoid relevanter Beschreibungsebene.

Lehrersprache ist begriffs- und formalstrategisch so angelegt, daß ihre kommunikative Wirkung auf die Dauer der pädagogischen Einflußnahme festgeschrieben ist; es kommt zu Assoziationen, zu verfestigten Produktions-, Perzeptions- und Reaktionsstrukturen. Unterrichtsgespräche werden (besonders in der erarbeitenden Phase) zum besonders stark rollen- und sprachmustergeprägten Ritual, – Lehrerfrage und Schülerantwort in ihrer Gemeinsamkeit zu stereotypen funktional bedingten Wiederholungen von grammatischen und sprechaktlichen Mustern. Schülerantworten avancieren zu Attributierungsrealisationen bezüglich des durch die Lehrerfrage erstellten kognitiven Rahmens, der sich als Stimulus dem Schüler in Gestalt einer quasi grammatisch-strukturellen Vertrautheit darbietet. Von großer Wichtigkeit ist nun weniger, jene, auf kommunikative Effektivität und Erfolgsstrategieverwirklichung ausgerichteten Sprach- (und damit valenzoiden) Strukturmerkmale in der unterrichtlichen Kommunikation bezüglich ihrer Musterdominanz zu kritisieren oder gar zu verwerfen. Diese manifestieren sich mikrostrukturell in Abhängigkeit von den im Unterrichtsgespräch regierenden Superstrukturen, die sich allerdings, und das soll gezeigt werden, mehr kognitiv (also wissensorientiert) denn kommunikativ (könnensorientiert) konventionalisierten und als Maßregeln des schulischen Frage – Antwort – Phänomens sprachkompetenzdeterminierend wirken.

Der Deutschlehrer bedient sich eines Vertextungsmusters, welches mit Blick auf den Adressaten zwar als empfängerfreundlich, aber tendenziell als kommunikationsbefähigungsfeindlich bewertet werden muß, weil es sogenannte „Schlagwort – Antworten“ provoziert. Des sich mit der Lehrerfrage (Sammelbegriff für die verschiedene Typen der vom Lehrer benutzten Stimulusrealisationen) konstituierende Valenzoidgefüge kommt oftmals strukturell einem vom Schüler auszufüllenden Formular gleich, das sprachlicher Kreativität wenig Spielraum läßt. Genau diese aber sollte unabdingbares Kriterium pädagogischer Anleitung sein.

Der prozentuale Anteil von Lehrerfrage/Schülerantwortrepliken der oben beschriebenen Art ist hoch, so hoch, daß er nahezu zur Regularität im Sinne einer Norm unterrichtlicher Kommunikation erwächst. Diese Behauptung ist analytisch über das Phänomen der Valenz nachweisbar.

Das Unterrichtsgespräch wird zur kommunikativen Verkehrsform und unterliegt – will es als solche praktikabel bleiben – vor allem folgenden Normstandards:

- Gebrauchsfähigkeit
- Benutzerfreundlichkeit
- Eindeutigkeit
- Rationalität
- Kooperationsgerichtetheit.

Im Sinne einer Reform des Kommunikationsbefähigungsprozesses im Rahmen des Unterrichtsgesprächs sollten solche Kriterien wie:

- Kreativitätsförderlichkeit
- formulierungsstrategische Offenheit und
- Individualität

intentional mehr berücksichtigt werden.

Fest steht, daß Frage und Antwort im Spiegel der Phänomene Dependenz, Leerstelleneröffnung (Frage) und -besetzung (Antwort) der Tendenz einer Synthese begegnen. Insofern gehören beide, also Lehrerfrage und darauf bezogene Schülerantwort in einem valenzoidrelevanten Analysemodell zusammen.

Lehrerfragen leben hinsichtlich Inhalt und Form von Antizipationen, d.h. von gedanklichen Vorwegnahmen der Schülerreaktionen. Diese bestimmen Intention und Konzeptualität der Lehrerfrage. Es kommt zur Ausprägung von interferenzähnlichen Erscheinungen, die interaktiv bedingt sind und Äußerungsstrukturen der Lehrerfrage mit generieren.

In dem Maße, wie der Deutschlehrer es versteht, Schülersprache kommunikationsschulend zu beeinflussen, sei es nun über die Frage als Stimulus einer Schüleräußerung, über das Bewerten von sprachlichen Formulierungsqualitäten oder über die bewußte Ausfüllung seiner Vorbildrolle, wird Deutschunterricht zum Podium mündlicher Beherrschung unserer Sprache: „Wie der Lehrer, so die Schule“.

LITERATUR

- Burkhardt, Arnim: Zur Phänomenologie, Typologie Semasiologie und Onomasiologie der Frage. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 1986, S. 23-37.
- Feilke, Helmuth: Funktionen verbaler Stereotype für die Alltagssprachliche Wissensorganisation. In: Kognition und Kommunikation. Beiträge zur Psychologie der Zeichenverwendung, Münster 1989, S. 137-155.
- Klix, Friedhart: Über Wissensrepräsentation im menschlichen Gedächtnis. In: Gedächtnis - Wissen - Wissensnutzung. Bln. 1984, S. 9-74.