

**Cesare Jacobazzi / Hans Honnacker (Modena-Reggio Emilia):**

## **Was sind authentische Texte? Die Inszenierung von Authentizität in Texten der Fremdsprachendidaktik**

In der Fremdsprachendidaktik wird in jüngerer Zeit immer größerer Wert auf authentisches didaktisches Material gelegt, das die traditionellen Lehrbücher der Art “the cat is on the table” in den letzten Jahren im Fremdsprachenunterricht abgelöst hat. Authentisches Lehrmaterial gilt als besonderes Qualitätsmerkmal, das bei Buchpräsentationen besonders hervorgehoben wird: “temi [...] affrontati da testi autentici” (Grübl 2005). Scheint dies auf den ersten Blick selbstverständlich zu sein, stellen sich jedoch bei näherem Hinsehen folgende, keineswegs banale Fragen: Was sind eigentlich authentische Texte, die etwa in DAF-Lehrbüchern verwendet werden? Handelt es sich dabei nicht auch um für den Fremdsprachenunterricht “präparierte” Texte? Inszenieren sie nicht vielmehr eine vorgegebene Authentizität und dissimulieren sie diese nicht nur?

Solche Fragestellungen sind Ausgangspunkt für Überlegungen, die selbstverständliche Voraussetzungen didaktischen Handelns im Fremdsprachenunterricht hinterfragen wollen. Es geht also letztlich darum zu eruieren, was einen Text authentisch macht und wie Texte als authentisch inszeniert werden können. Theoretische Basis werden dabei u.a. die Resultate hermeneutischer Textforschung zu Fragen literarischer Authentizität und Ergebnisse der literarischen Dialogforschung sein (Jacobazzi 2005, 32 ff. und Honnacker 2002, 20 ff.). Anliegen ist es, nicht nur die in der Fremdsprachendidaktik allgemein anerkannten Gemeinplätze als solche zu entlarven, sondern sie auch für einen bewussten Umgang im Fremdsprachenunterricht mit sog. ‘authentischem Material’ fruchtbar zu machen.

### **Bibliographie**

Jacobazzi, C., *Tradurre è interpretare: il testo letterario come testo ideale nella formazione del traduttore*, in Honnacker, H. (cur.), *Dieci incontri per parlare di traduzione*, “Materiali di discussione” 3 (2005), pp. 31-38

(<http://www.lettere.unimo.it/dipslc/materiali/Honnacker%20Modena%20-%20seminario%20-%20pubblicazione.pdf>)

Grübl, Th., *Deutsch im Text. Leggere e capire il tedesco*, Genua, Cideb, 2005

Honnacker, H., *Der literarische Dialog des primo Cinquecento. Inszenierungsstrategien und ‘Spielraum’* (Saecula Spiritalia, 40), Baden-Baden, Valentin-Koerner-Verlag, 2002

**Meinolf Mertens (Perugia):**

## **Für jeden Topf `en Deckel - Möglichkeiten, Texte einem bestimmten Sprachniveau zuzuordnen zu können**

Der Europäische Referenzrahmen ist für diejenigen, die sich aktiv mit dem Unterrichten von Fremdsprachen beschäftigen, eine enorme Hilfe. Für die einzelnen Bereiche und die unterschiedlichsten Niveaustufen werden die Anforderungen bis ins Kleinste festgelegt.

So lange ich mich als Lehrer/Lehrerin an ein Lehrwerk halte und dies Lektion für Lektion abarbeite, werde ich keine großen Schwierigkeiten mit der Progression und den verschiedenen Übungen haben. Die Probleme beginnen dann, wenn ich Texte im Unterricht verwenden muss, die nicht im Lehrbuch stehen. Aber gerade diese Texte sind es, die von den Lernenden als nützlich angesehen werden (Vgl. Adamczyk-Krysztofowicz/Stork; Texte lernerorientiert auswählen [Vortrag auf der Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Berlin 2007]).

Ein alltäglicher bzw. allwöchentlicher Fall: Es werden Texte für Klassenarbeiten, Klausuren, Einstufungen oder sonstige Sprachtests benötigt. Das *Woher* ist in den Zeiten des Internets ein nicht mehr ganz so großes Problem, das *Was* oder *Welcher* ist aber u. U. damit größer geworden. Suchte

man bis vor einigen Jahren einen Zusatz- bzw. Prüfungstext für Hör- oder Leseverständnis, so blätterte man in den Lehrbüchern der gleichen Stufe, die man zur Hand hatte und wurde mehr oder weniger fündig. Allerdings war man nach 3-4 Prüfungen an die Grenzen gestoßen, da alle Lehrwerke ausgeschlachtet waren. Diese Grenzen sind mit dem Internet überwunden. Zu jedem Thema findet man Texte von unterschiedlicher Länge und Herkunft.

Als zumeist authentischen Texten fehlt ihnen natürlich jeder Hinweis auf den Schwierigkeitsgrad. Erfahrene Lehrende können das Niveau solcher Texte annäherungsweise einschätzen. Eine gewisse Restunsicherheit bleibt jedoch. Lehrende mit weniger Erfahrung haben hier noch größere Schwierigkeiten.

In der Literatur findet man etliche Abhandlungen über Textschwierigkeit und Lesbarkeit von Texten, doch geht man in den meisten Fällen von Muttersprachlern als Leser aus.

In dem Vortrag soll gezeigt werden, wie es möglich ist, Texte auf ihren Schwierigkeitsgrad für DaF-Lerner abzuklopfen, um so – sei es als Zusatzmaterial für den Unterricht, sei es als Prüfungstext – das richtige Niveau zu treffen.

### **Elke Vaih/ Evelyn Welling (Modena-Reggio Emilia):**

#### **Förderung der sprachlichen Authentizität beim Fremdsprachenlernen durch den Verzicht auf ein Lehrwerk**

Unser Beitrag im Rahmen der Präsentation der didaktischen Prinzipien und Maßnahmen des „Modeneser Modells“ will aufzeigen, wie die pragmatische Sprachkompetenz der Studierenden durch den Verzicht auf die Arbeit mit einem Lehrwerk im universitären Unterricht und durch die Arbeit mit authentischen Texten entwickelt und gefördert werden kann.

Die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz stellt eine zentrale Komponente im Prozess des Spracherwerbs dar. Verschiedene Untersuchungen zur Sprachpragmatik haben erwiesen, dass FremdsprachenlernerInnen selbst bei hoher Sprachkompetenz nicht auch notwendigerweise über eine hohe pragmatische Kompetenz in der Fremdsprache verfügen. Dies zeigt sich auch immer wieder in der unterrichtlichen Praxis. Gründe dafür liegen unter anderem im wenig kommunikativen Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten, der sich noch heute in der Regel auf den Einsatz eines einheitlichen Lehrwerks stützt. Doch auch wenn die aktuellen Lehrbücher weitaus kommunikativer aufgebaut sind als noch vor wenigen Jahren, so bleibt es doch weiterhin eine Tatsache, dass die Vermittlung der mündlichen pragmatischen Kompetenz durchgehend zu kurz kommt. Dazu kommt, dass die in den Lehrbüchern verwendete Sprache und Idiomatik nicht wirklich authentisch sind, sondern in der Regel „künstlich“, so eben wie ein/e MuttersprachlerIn im realen Sprechakt sich gerade nicht ausdrücken würde. Infolgedessen lernen FremdsprachenlernerInnen – in unserem Fall Studierende – in der Regel nicht, sich „typisch deutsch“ auszudrücken. Die Verwendung von Modalpartikeln und -adverbien etwa – charakteristisch für MuttersprachlerInnen - und von bestimmten idiomatischen „typisch deutschen“ Formeln und Formulierungen werden im eher systemlinguistisch orientierten, aber auch im kommunikativen Sprachunterricht kaum vermittelt.

Forschungen auf dem Gebiet der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht haben gezeigt, dass kein zwingender Zusammenhang zwischen grammatischen und pragmatischen Kompetenzen besteht. Dies impliziert, dass die pragmatischen Kompetenzen im Unterricht ganz unabhängig von den grammatischen ausgebaut werden können. Unsere Hypothese lautet folgendermaßen: Durch die Verwendung von authentischen Materialien können Studierende auch auf einem relativ niedrigen Sprachniveau ihre mündliche pragmatische Kompetenz weit mehr entwickeln als dies durch die Arbeit mit einem Lehrwerk möglich wäre und sich dadurch der pragmatischen Kompetenz von MuttersprachlerInnen annähern. Ausgehend von dieser Hypothese, haben wir ein Modell entwickelt, das Erkenntnisse aus der Korpusarbeit, die didaktisch vor allem für die Entwicklung der schriftsprachlichen pragmatischen Sprachkompetenz eingesetzt wird (vgl. Drumbl/ Scaratti-Zanin in Brixen), für die Entwicklung der mündlichen pragmatischen Sprachkompetenz nützt.

In unserem Beitrag wollen wir exemplarisch einige didaktische und methodische Strategien zur Förderung dieser speziellen mündlichen Kompetenz vorstellen.

### **Dagmar Knorr (Hamburg): Gemeinsam Texte produzieren**

Schreiben ist – eigentlich – eine einsame und anstrengende Tätigkeit. Der bzw. die Schreibende ist mit sich und seinen Gedanken, aber auch mit allen auftretenden Schwierigkeiten allein. Fragen wie „Kann ich das so sagen?“ oder „Gehört dieser Aspekt mit in den Text hinein?“ muss ein Textproduzent, schreibt er für sich allein, mit sich selber aushandeln. Was verändert sich nun, wenn gemeinsam, also kooperativ, geschrieben wird und solche Aushandlungsprozesse tatsächlich mit einer oder mehreren Personen durchlebt werden können? Welche Formen der Kooperation werden durch elektronische Arbeitsumgebungen ermöglicht? Und: Welche Anforderungen stellt das gemeinsame Arbeiten an einem Text an die Textproduzenten?

In meinem Vortrag nähere ich mich diesen Fragen anhand von Beispielen, die ich im Rahmen meiner Seminare in der SSIS gesammelt habe.

Die Anweisung, gemeinsam einen Text zu produzieren, kann zu ganz unterschiedlichen Arbeitsformen führen: In einigen Gruppen werden als erstes die Aufgaben verteilt, die dann jeder für sich löst. Die Ergebnisse werden anschließend zusammengeführt. Andere versuchen von Beginn an gemeinsam, die Schreibaufgabe zu lösen. So entstehen unterschiedliche Textprodukte, denen man ihre Arbeitsweise und die damit verbundenen Schwierigkeiten, aber auch Chancen ansehen kann. Die Texte werden jedoch nicht nur durch die Arbeitsweise geprägt, sondern auch durch das Schreibmedium. Geschrieben wird am Computer. Papier & Stift sind für Notizen erlaubt, die eigentliche Textproduktion findet jedoch im elektronischen Arbeitsraum statt. Der Computer dient hierbei als Schreibwerkzeug (Word), zur Informationsrecherche (Internet), zur Veröffentlichung der Texte für andere (bscw), zur Bearbeitung der Texte durch andere (Kommentierungsfunktionen in Word), zur Diskussion (Blogs) und zur Erstellung und Bearbeitung gemeinsamer Themen (WIKIs). Die Arbeit im elektronischen Arbeitsraum stellt Anforderungen an die Textproduzenten, die über die Papier&Stift-Literalisierung hinausgeht: Software-Befehle müssen gekannt und angewendet werden können, unterschiedliche Betriebssysteme (und Software-Lokalisierungen in verschiedenen Sprachen) erfordern sprachliche und technische Flexibilität; das Recherchieren im Internet erfordert sprachliches Wissen, um treffende Suchbegriffe zu finden; der Umgang mit Rechercheergebnissen erfordert Lese- und Bewertungskompetenzen und für die Schreibenden stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie die Rechercheergebnisse in den eigenen Text eingeflochten werden sollen (Übernahme ganzer Textpassagen, mit und ohne Kennzeichnung, Umformulierungen).

Diese vielfältigen Anforderungen interpretiere ich als Chancen für das Fremdsprachenlernen: Eine elektronische Arbeitsumgebung kann den Prozess des gemeinsamen Er- und Bearbeiten von Texten in vielfältiger Weise unterstützen. Der Wechsel zwischen verschiedenen Gegenstandsbereichen (technische, inhaltliche, sprachliche Fragen) schafft Abwechslung in der Lernsituation. Die (fremde) Sprache steht nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit der Lernenden, sondern wird „Mittel zum Zweck“. Auf diese Weise kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Probleme beim Schreiben nicht allein auf „mangelnde Sprachkenntnisse“, sondern auch auf andere Bereiche zurückzuführen sind: auf technische oder inhaltliche (wobei die inhaltlichen Probleme weiter untergliedert werden können in wissensbasierte, textsortenabhängige, argumentative usw.). Das Umsetzen der Gedanken in Formulierungen ist dann (nur noch) ein Schritt unter vielen auf dem Weg zum eigenen Text.

**Minna Maijala (Turku / Finnland):**

**Zur Verbindung von sprachlichen und landeskundlichen Inhalten in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache – Reflexionen aus Praxis und Forschung**

Im heutigen Fremdsprachenunterricht bedeutet Sprachenlernen auch immer kultur- und landeskundliches Lernen. Landeskunde bezeichnet den Bestandteil des Sprachunterrichts, der über die Vermittlung von reinen Sprachkenntnissen hinausgeht. Darunter werden hier solche Inhalte verstanden, die über das Zielsprachenland informieren, z.B. über Sitten, Kultur, Geschichte, Traditionen, das Schulsystem oder das politische System. Über Begriff und Gegenstand der Landeskunde ist in vielen Abhandlungen terminologisch und grundsätzlich zum Teil auch heftig im Fach Deutsch als Fremdsprache diskutiert worden. Als Bezeichnungen werden Landes-, Leute- und Kulturkunde, Landes- oder Kulturwissenschaften, *german studies*, *civilisation allemande* oder auch Deutschlandstudien verwendet. Die Bezeichnung Landeskunde hat sich durchgesetzt und etabliert. Sie umfasst heutzutage auch interkulturelle Kenntnisse. In erster Linie wird Landeskunde betrieben, um anderes kennenzulernen. Ihre Aufgabe ist, die Andersartigkeit der fremden Kultur zu erklären.

Auch wenn im interkulturellen Fremdsprachenunterricht Sprache und Kultur eine Einheit bilden, wird in der Unterrichtspraxis - sei es in Sprachlehrwerken oder auch nach der Vorstellung der Lehrenden und Lernenden - Landeskunde von Sprache sehr oft getrennt gesehen. Häufig wird den landeskundlichen Inhalten in der Unterrichtspraxis eine sekundäre Rolle gegeben, d.h. sie werden dann im Unterricht behandelt, weil es gerade „nichts Wichtigeres zu tun“ gibt oder sie sich als Inhalte für den Freitagnachmittag anbieten. Nicht nur die zur Verfügung stehende Zeit, sondern auch die Qual der Wahl der landeskundlichen Informationen oder mangelnde Kulturkompetenz der Lehrenden können in der Unterrichtspraxis dazu führen, dass den landeskundlichen Inhalten nur eine sekundäre und vom Sprachunterricht getrennte Rolle gegeben wird.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Rahmen meines Vortrages Reflexionen zur Verbindung von sprachlichen und landeskundlichen Inhalten in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache nach folgenden thematischen Schwerpunkten behandeln:

1. Landeskundliche Inhalte in der Unterrichtspraxis DaF aus einer theoretischen Perspektive
2. Landeskundliche Inhalte in DaF-Lehrwerken
3. Erwartungen der Lernenden in Bezug auf die Behandlung der landeskundlichen Inhalte im DaF-Unterricht

Um Theorie und Praxis zu verbinden, werden anschließend landeskundliche Aspekte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache analysiert sowie Ergebnisse der im universitären DaF-Unterricht durchgeführten Umfragen zu landeskundlichen Inhalten näher betrachtet. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden die Erwartungen von finnischen Studierenden an die landeskundlichen Inhalte im Fremdsprachenunterricht erforscht. Im Ausblick erfolgen eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der landeskundlichen Inhalte im DaF-Unterricht sowie praxisbezogene Überlegungen zum DaF-Unterricht.

**M. Cristina Fronterotta (Münster) / Michael Schlicht (Rom):**

**Italienisch – Deutsch online: Interkulturelle Kommunikation über das Internet.**

Im Wintersemester 2006-07 und im Sommersemester 2007 haben – im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität und dem Germanistischen Institut der Università di Roma La Sapienza – zwei Kurse stattgefunden, an denen deutsche und italienische Studierende teilgenommen haben. Es handelte sich auf italienischer Seite um Germanistik-Studierende im dritten Lernjahr und auf deutscher Seite um Hörer aller Fakultäten, die ungefähr das Niveau B1 des GeR im Italienischen nachweisen konnten.

Schwerpunkte wurden auf landeskundliche, interkulturelle und sprachliche Themen gesetzt, die von den Dozenten im voraus festgelegt wurden. In den Mutter- und Fremdsprachen Deutsch und Italienisch wurde nach einer Einführung ins autonome Lernen (synchrone und asynchrone Form) per Chat und Email-Tandem kommuniziert. Für die Durchführung des Kurses haben die zwei Gruppen die Lernplattform Stud.IP in Anspruch genommen, die vom Sprachenzentrum der Universität Münster zur Verfügung gestellt wurde. Über die Lernplattform bestand die Möglichkeit, die Chat-Sessions aufzuzeichnen, Wiki-Einträge ins Netz zu stellen und ein Forum als Ort für die allgemeine Diskussion zu benutzen. Die Aufzeichnungen der Chats und die gespeicherten Emails wurden als Ausgangspunkt für Präsenz-Sitzungen benutzt, in denen der Ablauf des gesamten Kurses, das interkulturelle Lernen sowie Fehler und Fehlerkorrektur und die bewusst und unbewusst angewandten Strategien in regelmäßigen Abständen reflektiert wurden. Darüber hinaus mussten die Studierenden weitere Chat-Termine außerhalb des Kurses wahrnehmen und nachweisen, dass sie in der Lage sind, einen Wiki-Eintrag zu erstellen.

Anhand einer Auswahl der vorliegenden Chataufzeichnungen und Emails möchten wir in dem Vortrag nach einer kurzen Vorstellung der Struktur des Kurses und der Lernplattform Stud.IP verschiedene Aspekte des Spracherwerbs und des interkulturellen Lernens aufzeigen und besprechen.

### **Sylvia Fischer (Modena):**

#### **Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF**

Die Förderung der mündlichen kommunikativen Kompetenz zählt zu den zentralen Anliegen eines universitären DaF-Unterrichts, der auf zielsprachliche Handlungsfähigkeit und interkulturelle Verständigung abzielt. Die Fähigkeit, sich mündlich auf Deutsch auszudrücken, ist jedoch im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten, die im Laufe des institutionellen Fremdsprachenunterrichts erworben werden, immer noch benachteiligt. Tatsächlich wird in der Disziplin der Fremdsprachendidaktik der Kognition traditionell viel mehr Bedeutung beigemessen als der Emotion (siehe Wolff 2004, 87), was zu einer einseitigen Orientierung geführt hat, die in bestimmten Bereichen Probleme nach sich zieht. Die Ausklammerung emotionaler und sozialer Aspekte führt zum *verkopften Fremdsprachenlerner* (Schwerdtfeger 1998), der insbesondere beim Sprechen mit Hemmungen kämpft, da Kommunikation nicht emotionsfrei ablaufen kann.

Italienische DaF-Studierende haben häufig Schwierigkeiten, sich auf Deutsch auszudrücken, während sie im Lesen, Schreiben und Hören hohe Kompetenzstufen erreichen. Doch woran liegt es, dass Lernende nicht gut Deutsch sprechen? Lernende selbst äußern oft, dass Grammatik- und Wortschatzprobleme verantwortlich seien. Anhand einer qualitativen Studie, die ich in Modena am Studiengang *Lingue e Culture Europee* durchführte, wird jedoch deutlich, dass es weniger der Mangel an Lexik- und Grammatikkenntnissen ist, der den Studierenden Schwierigkeiten beim Sprechen bereitet. Die Untersuchung zeigt vielmehr, dass oft Hemmungen und Ängste oder aber mangelnder Wille, sich im Unterricht auf Deutsch auszudrücken, für Defizite in der mündlichen Kompetenz verantwortlich sind. Des weiteren spielen vorherrschende Lern- und Lehrtraditionen eine Rolle: Studierende, die aus einem Schulsystem kommen, in dem es vorwiegend um die Vermittlung expliziten Wissens geht, sind nicht daran gewöhnt, sich im Unterricht - noch dazu in der Fremdsprache - zu äußern oder ihre Meinung zu sagen. Doch die DaF-Studierenden der Universität Modena (und nicht nur) sollen gemäß den neueren Studienrichtlinien nach Abschluss des dreijährigen Studienabschnittes das gerade beim Sprechen gewiss nicht einfache Niveau C1 erreichen.

DaF-Lehrende wissen aus Erfahrung, wie schwierig es ist, die Lernenden im Unterricht zum Sprechen zu bringen und deren Sprechfähigkeit zu fördern. In der Forschung wurden affektive Faktoren wie Fremdsprachenverwendungsangst als auch Faktoren der Motivation im Hinblick auf das Sprachenlernen untersucht, wenig erforscht ist hingegen der Einfluss, den Lern/Lehrtraditionen

auf den Spracherwerb und insbesondere auf die Sprechfähigkeit und -willigkeit ausüben. Diese spielen jedoch eine wichtige Rolle, insbesondere wenn Lehrstile und Lernstile bzw. -praktiken nicht denselben Traditionen entsprechen und unterschiedliche Werte zum Ausdruck bringen. Weitere Variablen, die bisher nicht ausreichend berücksichtigt wurden, die allerdings die Sprechfähigkeit weitreichend beeinflussen, sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden wie Extraversion und Introversion. In meinem Beitrag möchte ich daher die verschiedenen Faktoren, die die Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Lernender bedingen, darstellen und aufzeigen, inwiefern sie miteinander in Verbindung stehen.

### **Rüdiger Vogt (Ludwigsburg): Erklärprozesse im Deutschunterricht**

„Erklären können“ ist eine der zentralen Fähigkeiten eines Lehrers. Die Qualität des Unterrichts in einem Fach aus der Sicht von Jugendlichen oder Kindern hängt davon ab, ob ein Lehrer „erklären“ kann, ihnen also bestimmte komplexe Zusammenhänge angemessen vermitteln kann. Didaktisches Erklären setzt zweierlei voraus: Fachkompetenz und Reflexivität. Die Inhalte des Unterrichts müssen dem Lehrer intellektuell verfügbar sein, und er muss eine Form der Darstellung finden, die seine Schüler verstehen. Er sollte also seine in der wissenschaftlichen Ausbildung erworbenen Wissensbestände situationsadäquat und adressatengerecht einbringen können. Dabei wird er in vielfältiger Weise unterstützt: So liefern beispielsweise Schulbücher und Unterrichtsmaterialien Zugänge zu einem Fachthema. Doch auch wenn mit diesen Materialien gearbeitet wird, muss der Lehrer auf weiterführende Fragen und Probleme im Interaktionsprozess eingehen können.

Im Deutschunterricht gibt es verschiedene Bereiche, in denen der Lehrer Erklärprozesse organisieren muss. So geht es beispielsweise im Grammatikunterricht um Begriffe, etwa die Wortarten. Auch im Bereich „Reflexion über Sprache“ müssen den Schülern Fachtermini erläutert werden, z.B. der Begriff der Metapher. Im Literaturunterricht dagegen geht es um teleologische Erklärungen, d.h. das Handeln der Figuren in literarischen Texten muss den Schülern verständlich gemacht werden. So entstehen aufgrund bestimmter Anforderungen immer wieder Situationen, in denen der Lehrer Erklärprozesse initiieren muss – auch wenn er nicht immer dafür ein Bewusstsein hat.

In diesem Beitrag wird zunächst ein Konzept von „Erklären“ vorgestellt, das von der Situationskonstellation ausgeht, dass es um die Aufhebung von Nicht-Wissen bei einem Aktanten mithilfe eines anderen geht, der über das notwendige Fachwissen verfügt. Eine grobe Orientierung ist möglich, wenn die jeweils eine Erklärung erzeugende Frage herangezogen wird: „Erklären-was“ bezieht sich auf Sachverhalte „Erklären-wie“ auf Abläufe und „Erklären-warum“ auf Voraussetzungen von Sachverhalten bzw. Handlungen. An Beispielen aus der Unterrichtskommunikation werden im Anschluss mit gesprächsanalytischen Methoden gezeigt, wie Lehrer diese Aufgabe wahrnehmen – die Daten sind im Rahmen des an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführten interdisziplinären Projekts „Erklären können“ erhoben worden. Die abschließende didaktische Reflexion der Analyseergebnisse schließlich konkretisiert und differenziert die Anforderungen des Erklärens für das Lehrerhandeln.

#### Literatur

- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: iudicium.
- Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.
- Klein, Josef (2001): „Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen“. In: Brinker, Klaus et al. (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. II: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1309–1329.

Vogt, Rüdiger (2007): „Metapher erklären“. In: Jost, Roland / Knapp Werner / Metz, Kerstin (Hrsg.): Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 75–92.